



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Medicina Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde e  
Prevenção da Violência

Maria Inez Pereira

VIOLÊNCIA DA ESCOLA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:  
A percepção dos professores e professoras de escolas de Belo Horizonte e suas implicações  
para o espaço de trabalho

Belo Horizonte

2015

Maria Inez Pereira

**VIOLÊNCIA DA ESCOLA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:**

A percepção dos professores e professoras de escolas de Belo Horizonte e suas implicações para o espaço de trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** As múltiplas faces da violência e seu impacto para a saúde das pessoas e populações.

**Orientador:** Antonio Leite Alves Radicchi

**Co-orientador:** José Pereira Peixoto Filho

Belo Horizonte

2015

Maria Inez Pereira

VIOLÊNCIA DA ESCOLA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:  
A percepção dos professores e professoras de escolas de Belo Horizonte e suas implicações  
para o espaço de trabalho

Mestrado Profissional em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência  
Universidade Federal de Minas Gerais

Banca Examinadora:

---

Doutor Antonio Leite Alves Radicchi (Orientador)

---

Doutor José Pereira Peixoto Filho (Co-Orientador)

---

Doutora Elza Machado de Melo

---

Doutora Jandira Maciel da Silva

Aprovada em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Medicina**

**Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência**

**Reitor**

Prof. Jaime Arturo Ramírez

**Vice-Reitora**

Prof<sup>ª</sup>. Sandra Regina Goulart Almeida

**Pró-Reitor de Pós-Graduação**

Prof. Rodrigo Antônio de Paiva Duarte

**Pró-Reitora de Pesquisa**

Prof<sup>ª</sup>. Adelina Martha dos Reis

**FACULDADE DE MEDICINA**

**Diretor**

Prof. Tarcizo Afonso Nunes

**Vice-Diretor**

Prof. Humberto José Alves

**Chefe do Departamento de Medicina Preventiva e Social**

Prof. Antônio Thomaz Gonzaga Matta Machado

**Subchefe do Departamento de Medicina Preventiva e Social**

Prof<sup>ª</sup> Alaneir de Fátima dos Santos

**CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**Coordenador:**

Luis Armando Cunha Di Marco

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA**

### **Coordenadora**

Prof<sup>ª</sup>. Elza Machado de Melo

### **Subcoordenadora**

**Prof<sup>ª</sup>. Cristiane de Freitas Cunha**

### **Colegiado**

#### **Representantes Docentes**

Prof<sup>ª</sup>. Andréa Maria Silveira

Prof<sup>ª</sup>. Cristiane de Freitas Cunha

Prof. Antônio Leite Alves Raddichi

Prof<sup>ª</sup>. Eliane Dias Gontijo

Prof. Tarcísio Márcio Magalhães Pinheiro

Prof<sup>ª</sup> Efigênia Ferreira e Ferreira

Prof<sup>ª</sup> Soraya Almeida Belisário

Prof.<sup>a</sup> Elza Machado de Melo

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos professores e professoras que participaram da pesquisa; às crianças, aos adolescentes, aos jovens, aos adultos, aos idosos, que dão sentido à minha docência e contribuem para que eu me torne uma pessoa melhor; A Mamãe e Dedé, por seus ensinamentos; A Beatriz Pereira Lares, minha sobrinha, pela persistência e alegria com a vida, que me tocam e incentivam. À professora Rosane Beloni, vítima de violência dentro da sala de aula, cujas fraturas se expandem para além do corpo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela presença em todos os momentos;

À Professora Doutora Elza Machado de Melo, Coordenadora do Mestrado de Promoção da Saúde e Prevenção da Violência da Faculdade de Medicina da UFMG, pelo atendimento e disponibilidade, não somente na avaliação, mas em todos os momentos e, ainda, pelo carinho que sempre me foi dedicado;

Ao Professor Doutor Antonio Leite Alves Radicchi, Orientador e Membro da Banca, pela disponibilidade nas orientações e avaliação;

Ao Professor Doutor José Pereira Peixoto Filho, Co-Orientador e Membro da Banca, pela colaboração na minha formação;

A Fernanda Almeida Santiago pelo carinho, dedicação e incentivo em todos os momentos desse Mestrado;

À Doutora Luciana Pereira Queiroz Pimenta Ferreira, professora da Faculdade Mineira de Direito da PUC - Minas, pelo incentivo, em todos os momentos, e pela contribuição dedicada, na reta final de conclusão do trabalho;

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Ceccarelli, pelo apoio na formação;

À Doutora Mara Valadares da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo apoio e colaboração na busca do Mestrado;

À Professora Mestre Maria das Graças Pereira Costa, minha tia e madrinha, pela colaboração, convivência, diálogo e incentivos voltados para a busca desse Mestrado;

À Professora Doutora Ana Maria Costa da Silva Lopes, pela colaboração na minha formação;

À Professora Doutora Jandira Maciel da Silva, Membro da Banca, pela disponibilidade e colaboração durante o Mestrado;

À Professora Mestre Vicentina Cornélio Carvalho, pelas sugestões, incentivo e interesse demonstrados em minha formação;

A Mamãe e Dedé, pela força, incentivo, por tudo que aprendi e consegui com os seus ensinamentos;

As minhas irmãs, Vera ( in memorian ) Nazaré, Celeste e Gianete, e em especial aos meus irmãos , Fá e Luizinho, pela partilha de momentos e pelo apoio, que se tornaram decisivos para a conclusão desse trabalho;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, em especial, Vinícius, Camila, Lorena, Fabrício e Rodrigo, pela colaboração nessa caminhada do Mestrado;



Aos Professores, Professoras, funcionários e participantes do núcleo do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Medicina da UFMG - Promoção da Saúde e Prevenção da Violência, pelo companheirismo;

Aos professores, professoras e colegas do Mestrado, pela presteza nas atividades;

Às minhas colegas do IEMG, em especial, professores e professoras do turno da tarde, do prédio da Carandaí, que compartilharam comigo a amizade sincera e o apoio;

A Diva Moreira, Vera Lucia, William Marcos, Diego Borges, pelo apoio, colaboração na busca do mestrado.

A Andrea Cirino, Ramos, Samuel e Vitória, pelo carinho, apoio e força;

À direção, coordenação e supervisão de todas as escolas envolvidas no trabalho, pelo consentimento para a realização da pesquisa;

A todos que, de alguma forma, colaboraram, e ainda colaboram, no Projeto Diagnóstico e Prevenção do *Bullying* e outras violências do Instituto de Educação de Minas Gerais, em especial aos estudantes pelo conhecimento e aprendizagem adquirido.

Muito Obrigada!

*[...] E a gente não tem muito tempo de desenvolver isso por causa dessa carga injusta de trabalho [...].*  
(Rede Municipal).

*[...] Então você constrói a sua saúde [...].*  
(Rede Particular).

*[...] Por isso é que falei, se eu ver que eu vou para esse caminho, eu saio. Porque o maior bem que a gente tem é a saúde. É bom que vocês estejam atentos porque esta aumentando cada dia mais. Quem sabe seu estudo vai ajudar eu espero [...].*  
(Rede Municipal).

*[...] Mas eu quero te dizer que eu ainda vibro trabalhando com a educação [...].*  
(Rede Estadual).

*[...] E nós vamos continuar com isso aí? [...].*  
(Rede Particular).

*[...] Essa questão da valorização do professor é muito importante [...].*  
(Rede Estadual).

*[...] Eu teria a possibilidade de estar na rede particular ganhando mais, mas eu estudei em escola pública e eu tenho esse compromisso de voltar para as pessoas que bancaram esse meu estudo, a questão desse meu trabalho [...].*  
(Rede Municipal).

*[...] É uma coisa que você acha que você é um lixo, sabe?! [...].*  
(Rede Estadual).

*[...] A primeira coisa que a gente tem que considerar, é que nós professores, nós nunca saímos da escola [...].*  
(Rede Particular).

## RESUMO

O presente estudo se propôs a discutir a percepção dos professores e professoras do nono ano de escolas públicas municipal, estadual e particular da cidade de Belo Horizonte sobre a violência da escola e a violência na escola e suas implicações para o espaço de trabalho e a saúde dos envolvidos. A pesquisa justifica-se ante o fato de que, nos últimos tempos, a violência da e na escola tem sido destaque em vários espaços de discussão referentes aos problemas enfrentados pela sociedade, que ecoam nas questões relativas à cidadania, imprescindível ao ambiente normativo do Estado Democrático de Direito. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com predominante caráter exploratório, com orientação analítico-descritiva, que parte da realização de entrevistas abertas e individuais com professores de escolas pública, estadual e municipal e particular de Belo Horizonte, em atuação no período de 2014 e 2015. A análise das entrevistas se deu sob o aporte teórico das formulações em torno dos conceitos de violência simbólica, por Bourdieu, e opressão/libertação, por Paulo Freire, o que imprimiu à presente pesquisa, também, a natureza de revisão bibliográfica. A análise das entrevistas se orientou pela articulação desses conceitos e o cenário de contradições e ambiguidades que eles configuram, a partir das seguintes indagações: Os professores e professoras entendem que a escola e a própria sala de aula são lugares marcados pela violência? Qual violência os professores percebem, a violência simbólica (de Bourdieu) e/ou outros tipos de violências (a opressão de Paulo Freire)? Os professores e professoras percebem as implicações da violência para as condições de trabalho? Os professores e professoras adoecem com a violência? Os professores acreditam na libertação, como proposta/teorizada por Paulo Freire? O entrecruzamento entre o referencial teórico e a análise das entrevistas pretendeu mostrar, ao final, como as categorias analíticas definidas no referencial teórico são percebidas pelos professores e professoras entrevistados, bem como, a percepção das implicações da violência em seus cotidianos de trabalho. Para análise das entrevistas, foram organizadas categorias com pressupostos em Paulo Freire e Bourdieu, passando por discussões do cotidiano violento na escola. A pesquisa mostrou que os professores e professoras percebem a violência simbólica na escola, nos termos do conceito apontado por Bourdieu, bem como outras formas de violência, o que também confirma a percepção da violência enquanto opressão, nos termos da formulação de Paulo Freire. Restaram percebidas as condições violentas do trabalho docente e, ainda, a presença da violência interpessoal entre os diferentes atores envolvidos no espaço escolar, como resultado da dinâmica do mundo e tempo contemporâneos, o que coloca em pauta uma revisão do papel da escola. Concluiu-se, por fim, que há um comprometimento do papel da escola, pela violência, uma vez que todos os entrevistados e entrevistadas trazem a percepção e as marcas da violência (de diversas naturezas), em suas vidas e trabalho, o que desafia e impõe ao Brasil a continuidade de pesquisas que visem a preencher os vazios, as lacunas do processo de formação humana, bem como o alargamento da socialização escolar, com a crescente valorização da experiência de todos aqueles cuja formação e experiência possam enriquecer o processo prático e teórico de desenvolvimento da cultura escolar e suas múltiplas contradições.

**Palavras-chave:** Percepção. Violência. Professores. Escola. Saúde

## ABSTRACT

This study aims to discuss the perception of teachers and teachers of the ninth year of public municipal, state schools and particularly the city of Belo Horizonte on school violence and school violence and its implications for the workspace and health of those involved. The research is justified at the fact that, in recent times, the violence and the school has been featured in several discussion forums relating to problems faced by society, echoing the issues concerning citizenship, indispensable to the regulatory environment of the State democratic rights. It is a qualitative research, predominantly exploratory, with analytical-descriptive orientation, that part of the holding of open and individual interviews with teachers from public schools, state and local and private of Belo Horizonte, in operation in the period 2014 and 2015. The analysis of the interviews took place under the theoretical framework of the formulations around the concepts of symbolic violence, for Bourdieu, and oppression / liberation, by Paulo Freire, which printed with this research, too, the nature of literature review . The data analysis was guided by the articulation of these concepts and the scene of contradictions and ambiguities that they constitute, from the following questions: Teachers and teachers understand that the school and even the classroom are places marked by violence? Which teachers perceive violence, symbolic violence (Bourdieu) and / or other types of violence (oppression of Paulo Freire)? Teachers and teachers realize the implications of violence for the working conditions? Teachers and teachers fall ill with violence? Teachers believe in release, as proposed / theorized by Paulo Freire? The intersection between the theoretical framework and the analysis of interviews intended to show at the end, as the analytical categories defined in the theoretical framework are perceived by teachers and interviewed teachers, as well as the perception of the implications of violence in their daily work. For analysis of the interviews, categories were organized with assumptions in Paulo Freire and Bourdieu, through discussions of violent daily, divided into 1. violent condition of the teaching profession, 2. interpersonal violence between different authors and 3. the commitment of the role of school violence. From the analytical categories worked it concluded that teachers and teachers realize the symbolic violence at school, in terms of the concept pointed out by Bourdieu as well as other forms of violence, which also confirms the perception of violence as oppression under formulation of Paulo Freire. They remained perceived the violent conditions of teaching and also the presence of interpersonal violence between the different actors involved in the school environment as a result of the world's dynamic and contemporary time, which brings forth a school paper review. It was concluded finally that there is a commitment of the school paper, by violence, since all respondents and interviewees bring awareness and trademarks of violence (of various kinds), in their lives and work, what challenges the professional master of health promotion and prevention of violence in Brazil, the continuity of research that aim to fill the gaps, the gaps in the human development process as well as the extension of school socialization, with the increasing appreciation of the experience of all those whose training and experience can enrich the investigative process of the school culture and its many contradictions.

**Key-words:** School. Violence. Perception. Teachers. Health.

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 JUSTIFICATIVAS DO TEMA</b> .....	<b>29</b>
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	<b>30</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>31</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>35</b>
<b>4.1 Violência da Escola: BOURDIEU ou PAULO FREIRE?</b> .....	<b>36</b>
<i>4.1.1 Violência Simbólica</i> .....	<b>36</b>
<i>4.1.2 Opressão/Libertação</i> .....	<b>40</b>
<b>4.2 O cotidiano violento da escola.</b> .....	<b>46</b>
<i>4.2.1 As condições violentas do trabalho docente</i> .....	<b>46</b>
<i>4.2.2 A violência interpessoal entre os diferentes atores envolvidos no espaço escolar</i> .....	<b>55</b>
<i>4.2.3 O comprometimento do papel da escola pela violência</i> .....	<b>60</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>
<i>ANEXO A - Aprovação do Projeto de Pesquisa</i> .....	<b>72</b>
<i>ANEXO B - Carta de Autorização</i> .....	<b>73</b>
<i>APÊNDICE C - Solicitação de Autorização</i> .....	<b>74</b>
<i>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido</i> .....	<b>76</b>
<i>APÊNDICE E - Entrevistas Semiestruturadas (professores)</i> .....	<b>78</b>
<i>APÊNDICE F – Identificação.</i> .....	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

O tema central do estudo a ser realizado é a violência na escola na percepção dos professores do nono ano de escolas públicas municipal, estadual e particular de Belo Horizonte sobre a violência da escola, na escola, e sua relação com o seu trabalho nesse espaço.

Inicialmente, necessário se faz precisar o que se atribui à noção de percepção. Existem várias concepções acerca do termo, e essa busca caminha em um sentido epistemológico, uma vez que esse estudo se sustenta a partir desse pensamento e que aqui se tem a pretensão de buscar o espaço de conhecimento e produção acerca da fala, do significado e do que entendem os professores e professoras, portanto, sua percepção da e na escola, na educação pública e privada.

Segundo o dicionário de filosofia Mora (1978), os gregos usaram vários termos que se traduzem por “percepção”. O sentido mais comum desses termos é o de “recolhimento”, como ação e efeito de recolher algo que se reclama. Em latim, percípio (percipere) é o mesmo que “tomar posse de”, “cobrar”, “recolher”.

Merleau Ponty apud Nóbrega (2008, p.141) conceitua a percepção como sendo "o ato pelo qual a consciência apreende um dado objeto, utilizando as sensações como instrumento". Explica a autora ainda, que "a percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta".

Portanto, uma das questões que se coloca, acerca da percepção e que vai para além de quais as representações parecem refletir a realidade, como as pesquisas já revelaram, é de também elucidar as perspectivas sociais, ou políticas veiculadas através da utilização desse conceito.

Destaca-se Abramovay (2006), que reflete sobre as percepções e reflexões sobre o cotidiano da escola e dentre vários conceitos a pesquisadora concluiu que segundo Elias (1991), “as percepções de sujeitos no caso da escola, professores, diretores funcionários embebidos em uma cotidianidade, podem representar um conjunto, o mundo social concentrado de forma particular e a sociedade da época em que vivem com todas as suas contradições”.

A percepção dos professores é um aspecto chave, por isso, a busca por entender, a partir da

fala, de manifestações autorrelatadas, desses que realizam o ato educativo na sala de aula - e assim então poder desvelar - o que significa a violência sob a sua perspectiva e o que essa vivência, esses acontecimentos impulsionam em termos de experiências para a sua vida.

Para ROCHA 2002, apud DAMAKE (2007,p.21) "a percepção é considerada como uma experiência que o sujeito tem para conferir significado ao mundo como importante papel educativo e desenvolve na construção e reconstrução do conhecimento". Contudo, para pensar escola, há elementos anteriores aos conceitos, e que fazem sentido com outros saberes. Segundo Spósito (2001) “essas manifestações, são de forma variada e bastante suscetível, ao modo como os próprios atores a compreendem”.

O tema central a ser realizado a partir desse estudo é a da percepção dos professores de escolas públicas e particulares de Belo horizonte sobre a violência da escola a violência na escola e sua relação com seu trabalho nesse espaço.

Segundo o Dicionário Aurélio (2010), “estudo é a aplicação zelosa do espírito para aprender a dedicar-se à compreensão de atos, fenômenos” e, é a partir dessa perspectiva que trataremos do assunto proposto. Por isso dar destaque também para o conceito da violência.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), violência é: 1. Qualidade do que é violento. 2. Ação ou efeito de empregar a força física ou intimidação moral contra ato violento. 3. Exercício injusto ou discricionário, ilegal, de força ou de poder. 4. força súbita., que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência. 5. Constrangimento físico ou moral, exercício sobre alguém para obrigá-lo a submeter-se a vontade de outrem, coação. 6. cerceamento de justiça e do direito; coação, opressão, tirania, impetuosidade.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência é definida como:

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 (OMS, 2002).

Portanto a violência é um problema para a área da saúde e toda a sociedade por que afeta individual e coletivamente a vida das pessoas e ainda exige sua prevenção e tratamento.



Acerca da violência Minayo e Souza (1997, p.528) entendem que:

[...] violência antes de ser um problema intelectual, é uma questão da práxis sociopolítica. Desse ponto de vista, requer a busca social das condições que a engendram. O contrário da violência não é a não violência, é a cidadania e a valorização da vida humana em geral e de cada indivíduo no contexto de seu grupo. (MINAYO e SOUZA, 1997, p. 528)

Minayo (1997) diz que o tema é complexo, exige reflexões. Uma das ideias é que a violência é um problema da sociedade e também de saúde pública. São dinâmicas que ocorrem no interior das relações. Na literatura é apresentada como um fenômeno.

Para Melo (2010), a violência é entendida como “o rebaixamento do sujeito à condição de objeto,” por meio de qualquer forma de coerção, em consonância com o entendimento de Freire, para quem “*inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro*”. Considero que Melo e Freire tornam mais legível a compreensão de que quem cria a violência são os opressores. Tais relações sociais são relação de dominação e para Freire se refere que só na convivência com os oprimidos se poderá compreender as suas formas de ser, de comportar e de refletir sobre a estrutura da dominação.

Instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e se comportar dos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. Na análise da situação concreta, existencial, de opressão, não pensemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado, repetimos, pelos que têm poder.(Freire, 1987, p.18)

Na compreensão de Pellegrino (1983, p.04), a opressão é identificada com as relações de classe: “a intensidade e a violência da repressão - ou da supressão - irão depender, não apenas das necessidades intrínsecas ao próprio processo civilizatório, mas da intensidade da luta de classe que nele se desenvolve” (PELEGRINO, 1983, p.4).

Seguindo a mesma trilha de uma violência relacionada à macroestrutura social, seguem-se autores como Bourdieu e Passeron, que desenvolvem a “teoria da reprodução” social baseada no conceito de violência simbólica:

[...] compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente respeito a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneistas da ação pedagógica como ação não violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se

ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica, (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra e pelo psicanalista). (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.13)

Essa definição de violência está associada ao termo e ao conceito que Bourdieu e Passeron entendem como “ação pedagógica” (AP) e que implica o agir sobre outro, “moldando-o” culturalmente. Segundo esses autores, existe uma violência inevitável, a violência da educação, já que para eles toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções. A Escola desempenha então o papel de reprodutora da sociedade:

O sistema escolar desempenha uma função indivisível e indiferenciada em relação a “sociedade global”, o funcionalismo totalizante tende a dissimular que um sistema que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe serve efetivamente a “Sociedade”, no sentido de “ordem social”, e portanto os interesses pedagógicos de classe, que se beneficiam dessa ordem. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 202)

A questão sobre a violência nas escolas vai para além da instituição escolar e requer investigações sobre fatores associados a ela na sociedade. As contribuições de Bourdieu são exemplos de trabalhos nessa linha, que desmistificam a função equalizadora da escola.

Barrilari (2007), em estudo para defesa de mestrado, ao analisar a violência na escola, dedica um capítulo sobre essa reflexão qual seja: Bourdieu e o poder invisível da educação. Para analisar a violência simbólica que se manifesta nas relações de poder no cenário escolar, tomamos o referencial bourdieulesco, cuja análise mostra que as representações ou ideias sociais dominantes assumem a forma de algo “natural” que não pode ser diferente do é e tampouco mudado. A violência simbólica se torna eficaz para explicar a submissão dos dominados: dominação pela imposição de regras, de sanções, pela incapacidade de conhecer criticamente as regras dos direitos, pelo domínio das linguagens que imputam relações de força e de poder. Uma violência mais sutil, mas não menos efetiva. Talvez mais perniciosa, porque oculta. Para Bourdieu (1989), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e seus agentes, sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Violência que, para o autor, se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, cuja manifestação é sempre operada pelos “mandatários do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 1989, p. 146), em cujo processo o professor se insere.

Segundo Bourdieu, o poder exercido no sistema educacional é o poder simbólico, poder

invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem.

Para ele, este poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo (ignorado como arbitrário), dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido. Contrariamente ao uso da força concreta, que age mecanicamente, todo poder age como poder simbólico, cuja eficácia se concretiza na ação daqueles que, com a colaboração objetiva de suas consciências a reconhecem e a legitimam, reproduzindo-a de maneira incontestável.

Mas, há o outro lado da moeda, aquele que se opõe ao papel de dominação ideológica da escola e a insere numa perspectiva da libertação. Nunes (2000, p. 26), alerta que "(...) a educação tem um papel decisivo a desempenhar, [...] pois compete a ela modificar hábitos adquiridos e provocar historicamente a mudança de costumes", e assim descortina o horizonte largo da educação como libertação. Por sua vez Freire (1980 P. 66) amplia e consolida esse horizonte quando nos ensina que seria necessária “(...) de um lado [...] uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito e por outro lado de não descuidasse das condições peculiares de nossa sociedade.”

Ao se afirmar o papel libertador da escola, por consequência, há que se definir como violência o seu sucateamento, assim como o de todos os serviços públicos, pois isso significaria negar acesso a direitos fundamentais. Para Nunes (2000) não devemos aceitar passivamente o "sucateamento dos serviços públicos" prestados à população. Segundo o autor:

[...] A desonestidade de interesses espúrios que desviam verbas públicas e renegam a justiça social como princípio, a arrogância da universidade quando seus intelectuais, em nome da competência específica, desvalorizam a educação como objeto de investigação e conhecimento e abdicam do exame das suas questões no presente.(NUNES; 2000, p. 29)

Apoiado nas premissas dos autores estudados, pode-se então pensar a escola como lugar de educação, de formação, de troca, escuta, valorização da aprendizagem de cidadania e também de violência. Diante disso, surgem indagações instigadoras do presente trabalho: os professores entendem que a escola e a própria sala de aula são lugares ambíguos e contraditórios? Qual a posição os professores estão trabalhando? Os professores entendem

essa dialética? Quais as implicações das condições de trabalho para a escolha por um dos polos dessa contradição, isto é, dominação ou libertação? OS professores adoecem e são cúmplices de violência na noção de Bourdieu, ou de liberdade de Freire?

Nos tempos atuais onde a violência está disseminada e se infiltra em todos os espaços da escola, há ainda que se perguntar: será que essas categorias clássicas são ainda fecundas nas análises da violência concreta, crua, bruta que invadem a escola? Não seria o caso pensar que ela desafia a exigência e realização de reprodução social e se contrapõe, portanto, à violência simbólica de Bourdieu? Igualmente, não seria necessário indagar: as categorias Freirianas continuam com paradigmas válidos para as perspectivas atuais da educação? O professor pode ainda se comprometer, na atual conjuntura, com uma educação libertária?

Se essas perguntas colocam em pauta o papel da escola segundo a polarização, reprodução social e/ou libertação, ou em outras palavras, a violência da escola e/ou a superação da violência, elas também introduzem a questão da violência na escola e todas as suas consequências para o cenário escolar. Há evidências teóricas de que violência escolar adquiriu, nas últimas décadas, crescente dimensão em todas as sociedades (Fante, 2005) e que tais problemas produzem adoecimento e afastamento dos professores (Oliveira e Vieira, 2012):

[...] Pesquisa sobre a condição docente em sete Estados brasileiros, dos entrevistados, e dentre as principais doenças que motivam o afastamento dos sujeitos docentes dos centros de trabalho, 14,3% são vítimas de depressão, ansiedade, nervosismo e/ou crise de pânico, 11,7% deles alegaram *stress* e 0,6% dos entrevistados indicaram violência ou conflito nas escolas como causas de afastamento. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012)

Vale ressaltar que essa nova realidade assusta as nossas crianças, adolescentes, alunos de maneira geral e professores que estão convivendo com a violência e sofrendo suas consequências. Não deixa de ser irônico que todos esses atores sofram as consequências de um problema exatamente no lugar da formação, da educação. A violência na escola se soma à violência urbana, numa situação complexa que provoca adoecimento e dor, de professores, em consequência das condições de trabalho "O trabalho é o elemento mediador fundamental, por cujo intermédio, como adultos nos inserimos no circuito e intercâmbio social e nos tornamos de fato e de direito sócios plenos da sociedade humana" (Pellergrino,1983). Alunos vivem também diretamente essa realidade além das famílias e dos cidadãos, enfim de todos os envolvidos.

A violência é gerada na sociedade e neste sentido compartilho do entendimento de Medeiros (2006):

A violência que se revela na escola é parte de um conflito mais amplo entre a sociedade e o Estado. De certa forma a escola parece ocupar na atualidade, simbolicamente, uma posição de liminariedade social em meio às diretrizes impostas pelos órgãos oficiais do Estado e as ameaças e agressões oriundas do entorno. No meio estão os professores e alunos, aqueles que, tradicionalmente, detém a palavra e agora aqueles que ousam desafiá-las com outras "falas". (MEDEIROS, 2006,p.137)

Por outro lado e ainda por causa do papel de educadora, compartilho com a premissa de que a educação tenha um papel fundamental, não apenas como opção técnica, mas como alternativa para mudança nas relações sociais. Busco soluções no pensamento que pressupõe a dialogicidade e dialeticidade, que preconiza a pedagogia dialógica. Por isso e para isso, voltamos a Paulo Freire, que afinal mergulhou na questão da opressão/oprimido como fator histórico e será a referência central para o presente trabalho. Segundo ele “Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do diálogo aberto, corajoso” (Freire, 2004, p.44). Na perspectiva de Paulo Freire o diálogo, sendo um ato de criação e recriação, de coragem, e de liberdade, faz-se numa relação horizontal, na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico.

No decorrer da busca dos estudos surgiram novos conhecimentos. Nesse período foram muito importante leituras de vários autores, dentre eles destaco Goldenberg (2011, p.11) que afirma “a violência na escola tem se constituído nos últimos tempos o desafio de pensar um novo e real mundo no âmbito da instituição educativa”. Este autor faz uma análise da ideia clássica da educação, do novo contexto e de novos paradigmas dos últimos vinte anos enfatizando novos paradigmas que se traduzem nas lutas travadas nas últimas décadas que marcam avanços e conquistam direitos na organização da sociedade, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nessa procura a formação foi um passo decisivo para as reflexões, na passagem para o entendimento desse momento sócio histórico da educação como um processo social, a sala de aula como lugar de apreensão da realidade que não reduz a apreensão de determinados conteúdos mas, espaço de formação humana que contempla a discussão do conhecimento e por que não dizer também do papel que exerço como educadora para buscar respostas fora da escola para os problemas que as pesquisas evidenciam e que me inquietam.

Os estudos sobre violência na escola e da escola trazem enfoque diferenciado e fornecem explicações para organizar elementos e, assim entender o tema, a partir da compreensão de que é a confluência de inúmeros fatores social, político, econômico, cultural, que interferem e determinam as formas de violências, “os fenômenos amalgamados sob o nome de “violências” são construídos por processos” (CHARLOT apud ABRAMOVAY 2006). Vemos, difundida pelos meios de comunicação e internet e com aquiescência da sociedade, a violência atravessar vidas.

Na literatura existem dificuldades em conceituar o significado de violência escolar. Vale destacar que há uma inflação de conceitos sobre o tema, que é visto e disseminado de acordo com o ponto de vista de quem o anuncia. Charlot apud Abramovay (2006) considera que é preciso fazer distinção entre violência na escola, violência à escola e a violência da escola. Ele explica que a violência na escola é aquela que se produz no espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. A escola se converte em palco de acertos de contas, ou de disputas ou de violências. A violência à escola ocorre diretamente contra a escola e contra aqueles que a representam. Pode ser percebida quando os estudantes atacam o patrimônio, agredem os profissionais ou os insultam. A violência da escola é simbólica e se expressa na forma como os estudantes são tratados e seus agentes, como por exemplo, na maneira de compor as classes, na atribuição de notas, nos atos considerados pelos estudantes como racistas.

Abramovay et al (2006), na pesquisa Cotidiano nas Escolas, realizada em cinco capitais brasileiras Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e no Distrito Federal, afirma que a escola é espaço de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades. Mas, escola é também lócus de produção e reprodução da violência nas suas mais variadas formas.

Nesse mesmo estudo, Bernard Charlot (2006) afirma que nos últimos dez anos, as pesquisas sobre violência têm sido perpassadas por dois debates recorrentes quando tratavam particularmente da escola. Na frente do palco, um debate explícito acerca da definição da violência, o que pode e deve ser considerado como violência. Mais discreto, há um debate acerca das principais fontes da violência e, conseqüentemente, dos esquemas explicativos a

serem priorizados: é a violência um fenômeno macrosocial, cujas raízes se encontram no sistema, portanto, fora da escola, ou um fenômeno microssocial, ligado às interações, situações e práticas na própria escola?

Por outro lado, Abramovay e Spósito analisam que são vários os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano escolar. Primeiramente há que se observar como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A escola estabelece normas que visam organizar o seu funcionamento, mas que na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objetivos, além disso, são formuladas e implantadas de forma unilateral. Um segundo ponto de conflito é a falta de diálogo dos adultos da escola, representado por professores, diretores e outros membros do corpo técnico pedagógico, para com os jovens. Demonstra-se um desinteresse pela cultura, condições de vida dos jovens o que vai além de sua identidade como aluno.

Abramovay et al (2006) fundamentando-se em Charlot (2002), que propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola, afirmam que a classificação da violência auxilia na compreensão do fenômeno e de suas diversas formas de manifestações. No entanto, ainda se mostra insuficiente para a compreensão de certas manifestações de violência que ocorrem no interior das escolas e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento.

A ideologia da “democracia racial” encontra-se eco nas escolas identificando a dificuldade em se perceber e se caracterizar práticas discriminatórias nesse ambiente. Os dados demonstram que 5% dos alunos afirmaram já ter sido rejeitados ou discriminados na escola por causa da cor. Mas tal proporção sobe para 13% quando focaliza os que consideram de cor preta. (ABRAMOVAY, 2006, p.208)

Ainda de acordo com Abramovay (2006, p.206), citando Cavalleiro (1998) e Monteiro (2005), "a discriminação racial pode ser entendida como uma conduta - ação ou omissão - que separa e enfatiza as diferenças do outro com base na raça. A discriminação deriva do preconceito que é um julgamento prévio e negativo, fundamentado em estereótipos que impedem a reflexão sobre o mundo real".

Por causa das conceituações restritas de violência nas escolas, Abramovay (2006) defende um conceito ampliado de violência, que se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo, intrinsecamente, relacionado aos contextos social, histórico e cultural.

Nesse estudo a autora afirma que “opta-se por abordar a problemática como uma construção social, que se dá em meio a um processo e interações entre sujeito num dado espaço institucional, a saber, a escola. Enfatiza, portanto, a perspectiva da violência como um processo social que compreende tantas ambiências externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre atores diversos” (ABRAMOVAY, 2006, p.81).

Segundo ainda Abramovay (2006), a pesquisa levou em conta as percepções dos atores, tendo como unidade de análise a interpretação que os mesmos fazem da realidade escolar, entrelaçando diferentes olhares e narrativas, descrevendo o percebido, o silenciado e o vivido. Assim, na primeira fase foram aplicados questionários para alunos, professores e outros integrantes da equipe técnica da escola. Entrevistas individuais com diretores, policiais e/ou equivalente. Grupos focais com professores. Observação direta, e, grupos de discussão, com alunos que responderam questionário. Na segunda fase entrevista individual, com alunos que se identificaram no questionário e entrevista individual com professores e demais adultos que se identificaram no questionário.

No entendimento da autora, seu estudo inova no sentido de apresentar relatos das experiências vivenciadas por alunos, professores e demais membros do corpo técnico pedagógico procurando captar a percepção e as vivências desses atores no cotidiano, compondo um amplo painel da violência escolar, assim pontuado pela autora: As relações sociais na escola. As agressões verbais, xingamentos, ameaças, agressões físicas, discriminação racial, armas na escola, furtos/roubos, a violência transmuros, invasões, gangues e tráfico, polícia na escola, associação entre vitimização dos alunos, percepção sobre violências e condições da escola, ações, reações e omissões da escola, percepções, cotidianidade, convivência e escola.

A autora reafirma que o estudo apresenta um conjunto detalhado de violências e conflitos que comumente ocorre em ambientes escolares, com ênfase em como esses fenômenos acontecem segundo padrões de interação social dentro das escolas e do seu entorno. Experiências de pessoas como vítimas, agentes e testemunhas das violências e o imaginário de inseguranças e medo.

Abramovay (2006) na pesquisa Cotidiano nas escolas: entre violências, apresenta os dados



acerca das relações entre alunos e professores. Exemplificando como elemento a autora traz informações sobre o Programme for International Student Assessment (PISA), e, afirma que os problemas de disciplina em sala de aula prejudicam o desempenho dos alunos. Cita como exemplos, interrupção durante a aula, falta de atenção, o barulho, a desordem e demora até que os alunos permitam e o professor inicie a sua aula. Apresenta os seguintes dados: trinta e seis por cento dos alunos brasileiros afirmaram que o professor precisa esperar um longo tempo para que os estudantes permitam que se inicie a aula. Cerca de 28% dos alunos brasileiros responderam que têm dificuldade de escutar o professor, 40% responderam que há barulho e desordem em sala de aula, 50% afirmaram que, no início das aulas, os alunos perdem mais de cinco minutos sem fazer nada, e 24% disseram que sentem dificuldade de assistir às aulas. Esses percentuais mostram as dificuldades das relações na escola. Os estudos demarcam e sinalizam a existência de um fenômeno complexo e a importância de entender essa lógica, também, na percepção do professor/ professora uma vez que sua função na atualidade requer a necessidade de estudos.

Spósito (2001) discute, também, o tema. Ao analisar um conjunto de pesquisas sobre violência escolar no Brasil, afirma que o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização, à medida que, a partir dos anos 80, essa questão eclode com força no debate público.

Spósito (2001, p.94), afirma que o fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas. Segundo um breve balanço sobre violências escolar no Brasil nos anos 1990, a autora diz:

43-Os levantamentos nacionais observados no final da década de 1990 apresentam uma peculiaridade. Não estudos voltados de modo privilegiado para o exame das relações entre violência e escola. Os mais frequentes são grandes surveys que realizam com jovens moradores de capitais onde suas relações com a violência são examinadas no interior com outras variáveis. Registra-se um único estudo nacional realizado sobre condições de trabalho com professores da rede de ensino público no qual o tema da violência e segurança é abordada. (SPÓSITO.2001.p.93)

Ao discutir questões associadas à educação, há questionamentos sobre a função da escola e ainda sobre o seu lugar de aprendizagem e de formação. Entretanto, a violência é hoje tão comum, nas escolas, como, mostram estudos de dados coletados. Abaixo, são mostrados dados acerca da violência escolar no Município de Belo Horizonte. Entre alunos entrevistados em 50 escolas de Belo Horizonte 36,9% já foram assaltados pelo menos uma

vez dentro do estabelecimento de ensino e as formas mais comuns de manifestação da violência escolar são: 27,8% dos alunos disseram ter visto, ao menos uma vez, pessoas armadas dentro da escola. 67,5% já viram ou ouviram falar de pessoas quebrando janelas, fazendo arruaças, bem como tendo outros comportamentos de desordem dentro da escola. 89,6% já viram ou ouviram falar de desentendimentos entre pessoas dentro da escola, envolvendo ofensas, xingamentos etc. 51,9% já viram ou ouviram falar de pessoas consumindo drogas na escola. 36,2% dos alunos já viram ou ouviram falar de pessoas vendendo drogas na escola. 52,6% já viram ou ouviram falar de criminosos ou bandidos na escola. 47% já viram ou ouviram falar de outros alunos sendo assaltados na escola. 59,4% já viram ou ouviram falar de outros alunos sendo furtados na escola. 24% dos alunos disseram ser a região de sua escola violenta e 62,7% apontaram a opção “minha escola é um pouco violenta”. 15,8% já foram roubados em sua escola ao menos uma vez. 36,9% já foram furtados na escola ao menos uma vez. 18,3% já foram agredidos fisicamente na escola ao menos uma vez. 10,4% dos entrevistados já deixaram de ir à aula ao menos uma vez por medo de ser agredido. A grande maioria dos alunos, ou seja, 71% dos entrevistados afirmaram terem sido vítimas da violência em suas escolas, sendo 15,8% de roubos, 36,9% de furtos e 18,3% de agressões físicas. Isto se refletiu na atitude de 10,4% dos alunos que afirmaram já ter deixado de comparecer à escola por medo de ser agredido.

No contexto das práticas educativas, também emergem questões que implicam precisamente buscar também um olhar para além das perspectivas pedagógicas sobre a questão da violência na escola.

Para Spósito (2001, p.98) “se nas escolas particulares, o foco das práticas de violência incide sobre aqueles que são portadores de diferenças sensíveis diante de agrupamentos espontâneos formados (os negros, os suspeitos de homossexualidade, os mais gordos e feios) na escola pública os diferentes (reconhecidos a partir dos diferentes estilos de seus grupos e condutas que o definem como membro de gangues), agrupam-se e se firmam nessa situação ao praticarem agressões verbais e físicas contra seus pares”.

Spósito (2001) afirma ainda que “uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática”, a autora mostra na análise que independe do lugar, ou seja, espaços públicos e privados vivem os episódios de

violência.

Aprofundando um pouco mais, a autora aponta que a socialização não é só das relações, mas também do conhecimento. Assim ela explicita: Se as relações entre as formas de socialização se estreitam, produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a pesquisa sobre a vida escolar em seus elementos não escolares exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Esse conhecimento induz à absorção dos instrumentos analíticos e teóricos da sociologia das fases de vida – infância e juventude – e das relações entre as gerações (SPÓSITO.2003.p.221).

Entre os pesquisadores parece não existir consenso sobre a definição de violência escolar. Isso se deve às múltiplas formas de expressão da violência, possibilitando variados entendimentos conforme conceituações de Spósito e Abramovay sobre o tema.

Entre tantos, surge o bullying. É uma palavra de origem inglesa adotada em muitos países para definir “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão”. (TATUM e HEBERT, apud FANTE e PEDRA, 2008, p.33). Segundo Olweus (1993), o bullying se constitui como uma subcategoria bem delimitada de agressão ou comportamento agressivo, caracterizado pela repetitividade e assimetria de forças em jogo.

No Brasil, o problema de casos considerados graves vem sendo noticiado, amplamente, pela mídia:

Os meios de comunicação, em geral em especial o televisivo ,vem sendo questionado por contribuir para o aumento da agressividade principalmente nas crianças. A televisão atua sobre a opinião pública e tem o papel de formadora de consciência , orientadora de conduta e deformadora da realidade. (Fante, 2005, p.170)

Pesquisa realizada pela mestranda Michelle Ralil da Costa (2012) defendida na Faculdade de Medicina da UFMG, e divulgada pelo Periódico Saúde Informa, mostra que a escola é um cenário muito frequente para a prática do Bullying, isso porque "é o local onde os adolescentes passam mais tempo juntos". Foram analisadas 598 entrevistas sobre bullying com adolescentes entre 14 e 17 anos, sendo que 26% deles relataram que já sofreram algum tipo de violência em algum momento da vida. Segundo a mestranda, são comportamentos presentes entre jovens alvos de bullying: entrar em brigas, sentir-se sozinho ou excluído em

festas, e não poder conversar com os pais. (COSTA, 2012)

O bullying é uma das violências mais comuns, nas escolas, nos dias de hoje e tem como ser controlado, ou até mesmo evitado, como ensina Chauí (2002, p.236):

Quando acompanhamos a história das ideias, desde a antiguidade clássica (Greco-romana) até nossos dias, podemos perceber que, em seu centro, encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la, controlá-la. Diferentes formações sociais e culturais instituíram um conjunto de valores éticos como padrões de conduta de relações intersubjetivas de comportamentos que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo. (Chauí, 2002, p.236)

No âmbito escolar, o bullying se constitui como uma forma sutil de violência Trata-se de um fenômeno que envolve geralmente colegas da mesma sala de aula como vítimas, deixando sequelas psicológicas em muitos casos irreparáveis. Como educadora, compreendo que o ambiente é fundamental nesse processo, porque é espaço de inúmeras experiências vividas nessa troca de aprendizagens.

A escola é um espaço que merece atenção especial, por constituir dentro da sociedade, um espaço para formação de seres humanos, que têm desejos sonhos e expectativas. O ambiente escolar é fundamental nesse processo, sendo palco de inúmeras experiências, vividas nesta troca de aprendizagem.

A Câmara Municipal de Belo Horizonte destacou no Seminário "Bullying - conscientizar é a melhor forma de combate", que "O bullying deixa de lado o convívio salutar, o lirismo e a experiência do sorrir, do festejar, do brincar entre as pessoas com suas diferenças e limitações, passando para a agressão verbal, direta, indireta, doentia, e persistente, levando a anulação do mais íntimo e preciso sentimento de cidadania e pureza existente na pessoa humana". Ressaltou-se, ainda, que o bullying está em toda a parte do mundo, não sendo algo somente de terras mineiras. (Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2010)

Abramovay (2009) afirma que, apesar de haver diferentes concepções e visões do fenômeno, as várias pesquisas realizadas no Brasil foram mostrando que o bullying não é o fenômeno mais grave que ocorre na escola, no entanto, estudo realizado por Costa (2012), a partir de pesquisas do Observatório de Saúde Urbana de Belo Horizonte, que foca as vítimas em vez dos agressores, indica que bullying afeta 26% dos jovens em Belo Horizonte.

Os estudos sobre a violência escolar coincidem em sinalizar a existência de um complexo fenômeno. Abramovay (2005), preocupada com a questão, nos alerta que é preciso ter cautela ao apresentar um conceito de violência escolar, uma vez que representa algo dinâmico e mutável. A medida que as sociedades se transformam, suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações. É importante considerar o momento histórico, a localidade, o contexto cultural além de uma série de fatores. Spósito (2001, p.90), por sua vez, afirma que é preciso reconhecer que a elevação da violência à condição de problema nacional no debate público decorre também de sua disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil.

Buscamos então na perspectiva de Minayo (2013), elementos para analisar as questões acerca da violência e educação no Brasil. Segundo ela,

O Censo de Educação Básica de 2013 mostra que o ensino médio no país continua estagnado, ou pior, vem perdendo alunos. No ano de 2013, foram registradas 64.000 matrículas a menos, uma oscilação negativa de 0,7%. O próprio MEC e especialistas apontam o ensino médio como o maior gargalo do sistema educacional brasileiro (INEP/MEC, 2014?). Considerando os jovens de 15 a 17 anos, – grupo de risco importante para a criminalidade –, 15,8% estavam sem estudar em 2012, segundo o IBGE (2014). Os jovens definidos na literatura internacional como os ‘nem, nem, nem’, ou seja, não trabalham, estudam e não procuram trabalho são o alvo privilegiado para o aliciamento de grupos de delinquentes. Embora seja preciso lembrar, não existe um determinismo neste particular. Portanto, é possível pensar a educação como uma forma de diminuir a violência social e a criminalidade no médio e no longo prazo, pois os indivíduos melhores preparados e com maiores qualificações conseguem se inserir melhor no mercado do trabalho, têm mais oportunidades, melhores salários, têm mais noção de cidadania e de seus direitos e deveres, o que os torna menos propensos a se inserirem em grupos criminosos (MINAYO, REVISTA PEDAGÓGICA | V.15, N.31, JUL./DEZ. 2013).

Estudiosos de várias ciências tais como Sociologia, Medicina, Antropologia, Pedagogia, em seus posicionamentos sobre violência, mostram-se preocupados com o problema e apontam elementos para reflexões. Ao focar o tema da violência na e da escola, é fundamental que as análises sejam aprofundadas. De um modo geral, não há um consenso a respeito do tema abordado, mas todos concordam que o tema violência escolar requer pensar a escola segundo uma perspectiva crítica e a partir de maior investigação científica.

Por isso, esse estudo trata a questão, como já mencionado na percepção dos professores de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte acerca de escola, na e da escola, e com o seu trabalho, nesse local, uma vez que o professor no exercício de sua profissão na sala de aula

vive, atualmente, um processo de trabalho que impõe a ampliação de suas funções e questiona a sua autoridade. A sala de aula, local de onde deveriam surgir saberes voltados para o desenvolvimento da cidadania, é um espaço de onde também surgem os da violência. Esse estudo procura o ponto básico para a leitura e o entendimento de mundo e considera a percepção uma dessas chaves.

## **2. JUSTIFICATIVAS DO TEMA**

A violência em geral e, de modo específico, a violência nas escolas, não são fenômenos desconhecidos ou pouco percebidos pela sociedade. Nos últimos tempos a violência escolar tem sido destaque em vários espaços de discussão referentes aos problemas enfrentados pela sociedade. Há a necessidade de criar espaços e envolver os profissionais do ensino básico em estudos e pesquisas a esse respeito.

O trabalho que venho conduzindo há anos, em uma escola de ensino público estadual em Belo Horizonte, despertou-me o interesse pela ação sistemática desses atos na escola e a forma como os mesmos interferem na "organização" e na capacidade do ambiente escolar de cumprir as funções que lhe são atribuídas pela sociedade. Percebe-se que os professores demonstram medo e impotência dentro do espaço escolar. Vejo uma escola marcada, afetada por situações angustiantes, nítidas relações de violência. Não posso deixar de me inquietar e nem permitir uma atitude de indiferença diante, por exemplo, do bullying, termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais utilizados pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre a violência escolar (Fante, 2005), que expressa notoriedade nos últimos anos.

Desde sempre, seja como professora e/ou orientadora educacional, me deparei com inúmeras dificuldades, discordâncias e inquietações na educação escolar. Entendi que precisava buscar respostas, estudar, organizar e implementar projeto para diagnosticar e prevenir violências como bullying, inicialmente com adolescentes do ensino médio. Muitas vezes tive que romper com parte das exigências do trabalho para repensar a minha prática. A substância educacional está na análise crítica da nossa prática enquanto profissionais, à luz de teorias científicas que nos propiciam agir com mais clareza, para que não nos tornemos meros repetidores, em uma sociedade de desiguais, com uma escola pública em cacos como a nossa.

O que os cientistas políticos vêm mostrando é que o Estado tem agido como o controlador da cidadania das classes trabalhadoras. Eu não posso desconhecer essa possibilidade na escola. Não posso deixar de reconhecer que dialeticamente a escola tem um papel específico e repressivo no processo educativo, pois se faz orientado por programas e estruturas formais de ensino, e isso pode ser um "locus" do exercício da violência simbólica postulado por Bourdieu.

No entanto, compartilho com Freire que "A estrutura social é obra dos homens e que se assim for a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que sua tarefa fundamental é de serem sujeitos e não objetos de transformação". (1981, p.48)

Por isso, a necessidade de dar voz às angústias, dialogar com os professores e saber de seus problemas, suas dificuldades: buscar entender o que, freireanamente falando, corresponderia a ação para possibilitar as reflexões sobre a prática e o aprofundamento dos conceitos inculcados na escola.

Ao refletir sobre as contradições na escola, destacando que é um lugar de aprendizagem, não posso desconhecer a ausência da cidadania a que temos direito no Estado Social Moderno. Portanto há violência! Logo a escola concebe outras gramáticas alicerçadas em substantivos abstratos que requerem o debruçar e o estudar sistemático das questões, por isso se justifica esse projeto de pesquisa.

Construir diálogos, análises, saberes com "aqueles" sujeitos de "lá" que, em suas práticas, sofrem, assistem, testemunham, adaptam, repetem, libertam, ou, porque não dizer, compactuam com a violência na escola, com os sujeitos "daqui" da construção do conhecimento científico da saúde na universidade, é um desafio.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar a percepção dos professores de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte sobre a violência da e na escola e a relação com o seu trabalho nesse espaço.

### **Objetivos Específicos**

- Compreender a percepção dos professores sobre o papel da escola no exercício da violência simbólica e da opressão/emancipação, segundo as formulações de Bourdieu e de Paulo Freire, respectivamente;
- Compreender a percepção dos professores sobre as situações de violência na escola;
- Analisar as influências e repercussões ou efeitos da violência escolar sobre o trabalho e a qualidade de vida e saúde do professor.

### **3. METODOLOGIA**

Trata-se de um projeto de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com orientação analítico-descritiva, cuja metodologia consiste da realização de entrevistas abertas e individuais com professores de escolas públicas e municipais de Belo Horizonte, em atuação no período de 2014 e 2015. Os professores preencheram também pequeno formulário com dados de identificação apenas, considerados relevantes para iluminar a compreensão das suas falas.

Trata-se, portanto, de estudo sobre a percepção dos professores e o significado que atribuem ao objeto do estudo, no caso a violência. O método qualitativo sinaliza para a importância de investigar os símbolos e a interação dos atores. A entrevista em profundidade possibilita o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado e, nesse processo, a estruturação de pensamento crítico sobre as próprias experiências (MINAYO, 2005).

A entrevista, num primeiro nível, se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Por meio desse processo poderemos obter dados objetivos e subjetivos. É um procedimento flexível de obtenção de informações qualitativas que requer um bom planejamento prévio e habilidade do entrevistador para seguir um roteiro, com possibilidade de introduzir variações que se fizerem necessárias durante sua aplicação. (Minayo, 2001) Para Bakhtin (1986, P.245) apud Minayo (2005) existe uma ubiquidade social nas palavras. Elas são tecidas pelos fios de material ideológico; servem de trama a todas as relações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram forma.

Para Minayo (2007), cada entrevista expressa, de maneira diferenciada, a luz e sombra da



realidade, tanto no ato de realizá-la, como nos dados que aí são produzidos. Entende-se aqui a finalidade de criar possibilidade de atuar, sobre os próprios processos e de tocar na subjetividade, e ainda tentar alcançar a interpretação dos participantes sobre o mundo para as análises, enfim, trata-se de buscar, por meio das entrevistas, um sujeito falante, ao invés de um sujeito falado (TEIXEIRA, 2004).

A essa metodologia de entrevista, Bourdieu (2007 P.297) chama de *autoanálise provocada e acompanhada*, que consiste num trabalho de explicitação simultaneamente gratificante e dolorosa em que o pesquisado enuncia com intensidade expressiva as experiências e reflexões que já cultivava, mas que nunca teve a ocasião de explicitá-las ou atualizá-las devido às tendências de reservar-se (individual) ou de deixar-se reprimir (social).

A entrevista teve como objetivo avaliar a percepção dos professores de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte sobre a violência da escola, na escola, e a relação com o seu trabalho nesse espaço. Foram realizadas 12 entrevistas abertas com professores (6 homens e 10 mulheres), de 3 escolas de Belo Horizonte, uma pública estadual, uma pública municipal e uma particular. Foram escolhidos professores que estivessem em atividade com o nono ano, da fase final do ensino fundamental II, por constituir etapa de fechamento de um ciclo escolar, fase de suma importância na vida dos adolescentes e de ocorrência de profundas mudanças na estrutura escolar.

Foi prevista, inicialmente, a inclusão de escolas públicas e particulares com perfil similar, em relação ao número de alunos e à mesma região, tendo por referência a primeira escola escolhida, que é o local de atuação da mestranda autora deste projeto e tem as seguintes características: ser vinculada à administração estadual, de grande porte e localizada na região centro-sul de Belo Horizonte. A partir dessa referência, duas outras escolas seriam escolhidas, sendo uma municipal e outra particular, ambas com mesmo porte e inseridas na mesma região. Foi então agendada reunião com os responsáveis pelas escolas que atendem tal descrição, com os objetivos de obtenção do consentimento para a realização da pesquisa, esclarecimento de dúvidas e estabelecimento de vínculos, normas e programação dos trabalhos. Apesar da disposição inicial de participar, o conhecimento mais detalhado do objeto de trabalho, a saber, a violência, provocou a mudança de atitudes dos responsáveis, que então negaram seu consentimento, inviabilizando dessa forma o planejamento feito. Com isso, foi necessário mudar de estratégia, primeiramente, transformando entrevistas semiestruturadas

que eram mais diretamente dirigidas para a questão da violência, em entrevistas abertas, com uma só pergunta sobre a vida e o trabalho na escola. Além disso, em vez do planejamento inicial, a escolha recaiu sobre escolas com o maior grau de semelhança possível, entre as deram o consentimento para a realização do estudo nas suas dependências.

Dessa forma, foram utilizados como critérios de inclusão ser professor/ professora do nono ano do ensino fundamental e como critério de exclusão a recusa dos responsáveis pelas escolas e dos participantes.

Para coleta de dados, utilizou-se como instrumento um roteiro de entrevista constituído por uma pergunta apenas, bastante ampla, de modo a permitir que o entrevistado discorra livremente sobre suas experiências no mundo e suas reflexões a respeito delas. Na entrevista aberta em profundidade, no entendimento de Minayo (2007), o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e, as perguntas do investigador, quando feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões.

Os professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa foram apresentados para participar das entrevistas pela coordenação da escola ou serviço pedagógico, ou abordados diretamente, pela entrevistadora. Foi efetuada, junto de todos os docentes que se disponibilizaram a participar da entrevista, uma apresentação sumária, bem como esclarecimentos de dúvidas apresentadas. Antes da entrevista cada participante recebeu uma flor.

As entrevistas foram gravadas, e transcritas. Tais informações serão avaliadas de acordo com análise de conteúdo. Minayo (2006) observa que por meio da “análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos indo além das aparências, do que está sendo comunicado” (2006.pag.84). A análise do conteúdo compreende a interpretação das falas dos entrevistados, à luz das percepções do pesquisador, tendo como plano de fundo a revisão da literatura. A análise é feita segundo categorias que organizam as informações contidas nas falas dos entrevistados e constroem uma interface entre elas e as formulações teóricas trazidas pelo pesquisador. Desse processo, foram definidas 3 categorias de análise: 1) violência da escola: Bourdieu ou Paulo Freire?, que se desdobram em duas subcategorias, a saber, violência simbólica e opressão/libertação; 2) O cotidiano violento das escolas, que se desdobra em duas subcategorias, as condições violentas do trabalho docente e

a violência interpessoal generalizada entre os diferentes atores envolvidos no espaço escolar e  
3) O comprometimento do papel da escola pela violência.

O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG, número (ANEXO A) e contou com a autorização prévia da direção das escolas participantes, (APÊNDICE A e ANEXO B). Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE antes da realização da entrevista, (ANEXO C).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo envolveu doze professores, vinculados a escolas ligadas ao Sistema das redes estadual, municipal e particular de ensino da cidade de Belo Horizonte, em atividades com alunos do nono ano, no período compreendido entre dezembro de 2014 a abril de 2015. Convém registrar, como alerta Minayo, que "na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação de análise, que durante a fase da coleta de dados a análise já pode estar ocorrendo" (MINAYO, 1994, p.68).

Esclarece-se, então, a partir da análise realizada, que todos os resultados e discussões a seguir apresentados farão o cotejamento das questões de natureza teórico-conceitual, com as respostas dadas pelos entrevistados, cujo perfil passa a ser demonstrado, no quadro abaixo.

**Quadro 1. Perfil dos entrevistados e entrevistadas**

Entrevistados e entrevistadas	Idade	Rede de ensino	Área de conhecimento	Sexo	Tempo de serviço
E1	37	Estadual	Português	F	12 anos
E2	48	Estadual	Ciências	F	32 anos
E3	62	Estadual	Português	F	10 anos
E4	44	Municipal	Ed. física	F	20 anos
E5	59	Municipal	Geografia	M	15 anos
E6	53	Municipal	Ciências	F	23 anos
E7	44	Municipal	Português	F	15 anos
E8	55	Estadual	Ed. física	F	36 anos
E9	37	Particular	Artes	M	13 anos

E10	35	Particular	Ed. física	M	10 anos
E11	32	Particular	História	M	9 anos
E12	39	Particular	Ciências	F	16 anos

#### 4.1. Violência da escola: BOURDIEU ou PAULO FREIRE?

A discussão desta categoria será feita mediante a utilização dos conceitos de violência simbólica e opressão/libertação, como definidos por Bourdieu e Paulo Freire.

BOURDIEU	PAULO FREIRE
<p><b>Violência Simbólica:</b></p> <p>"Compreende-se que o termo violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneistas da ação pedagógica não violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica" (BOURDIEU, 1982, p.13)</p>	<p><b>Opressão:</b></p> <p>"Toda relação de dominação ou exploração". (FREIRE, 1980, p.50)</p>
	<p><b>Libertação:</b></p> <p>"É a superação da contradição opressores/oprimido, que é a libertação de todos". (FREIRE, 2005, p.38)</p>

##### 4.1.1 Violência Simbólica

A conceituação da violência, como demonstrado, é tarefa árdua. Na abordagem de natureza teórico-conceitual, que precedeu à presente análise de resultados, se pôde verificar que a violência acompanha a sociedade nos mais diversos movimentos sociais e institucionais.

Como categoria analítica, adota-se, aqui, a despeito das múltiplas possibilidades conceituais, a violência simbólica, nos termos abordados por Pierre Bourdieu, Marília Pontes Spósito e

Miriam Abramovay, no sentido de se buscar desvelar, a partir da fala dos entrevistados e entrevistadas uma dimensão que esteja latente.

BOURDIEU avançou na crítica à escola em geral, em seus estudos voltados à sociologia da educação, como dispositivo do Estado para teoria da reprodução social. A “Violência Simbólica” se firmou como conceito chave para a compreensão das contradições e de definições relativas à violência da educação, já que para ele toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. Quando Bourdieu (1982) trata da “Violência Simbólica”, ele está falando de uma violência não percebida, fundada sobre o reconhecimento, obtida por um trabalho de inculcação da legitimidade dos dominantes sobre os dominados e que assegura a permanência da dominação e a reprodução ampliada da estrutura de classe. Por exemplo, a transmissão da cultura escolar, que veicula as normas das classes dominantes, é uma violência simbólica exercida sobre as classes populares.

Na análise das entrevistas, foi possível identificar a presença dessa violência simbólica, inclusive com referência expressa, como se pode depreender da fala do professor E11 que, ao contar sobre seu trabalho na escola, registra: "(...) eu tenho uma concepção que a raiz de toda a violência é a violência simbólica (...)" (E11 - EP). Essa afirmação vem acompanhada das referências tomadas pelo professor para sua percepção: "(...) eu faço essas observações a partir de outros teóricos como Bauman e o próprio Bourdieu (...)" (E11 - EP). Ainda em seu relato sobre a violência simbólica o professor salienta "(...) eu acho que percebo porque eu trabalho com isso, eu trabalho com palestra com relação a esse tema sempre, trabalho com isso na faculdade, eu dou uma disciplina sobre, chama Estudos Sociais e Econômicos (...)" (E11 - EP). Completando esse seu relato sobre a violência na escola, o professor explica: "(...) cotidianamente, a violência simbólica tem sim (...) em todo lugar (...)". (E11 - EP).

O confronto analítico desse relato com a categoria em questão, a saber, a violência simbólica, permite uma primeira constatação, qual seja, o professor E11 identifica e reconhece a violência simbólica na escola, um dos principais agentes educacionais da sociedade contemporânea, o que realça a tese de Spósito de que a noção de violência simbólica, ancorada em Bourdieu, inspira a crítica dos aspectos pedagógicos (SPÓSITO, 2001).

Com efeito, o caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classe da sociedade capitalista decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção, em que o sistema educacional está intimamente interligado à dominação e à reprodução das relações sociais. Volta-se, pois, a Bourdieu, que afirma, ao tratar da violência simbólica, que o sistema escolar desempenha uma função indivisível e indiferenciada em relação à sociedade global.

"O funcionalismo totalizante tende a dissimular que um sistema que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe serve efetivamente a "sociedade" no sentido de "ordem social" e, portanto, os interesses pedagógicos das classes que se beneficiam dessa ordem". (BOURDIEU, 1982, p.202)

A violência na escola não é violência física, mas também e sobretudo aquela caracterizada pela doutrinação e dominação que força as pessoas a pensarem e a agirem de determinada forma, sem que o percebam, de modo a legitimar a ordem vigente. Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir, por meio dessa violência simbólica, as relações de dominação, ou seja, as estruturas de classe, de maneira diferenciada, não apenas as relações de produção, mas a reprodução das relações.

Em outro depoimento, é possível identificar elementos que expressam a percepção de uma professora quanto à presença da violência simbólica em seu processo de trabalho, ao falar sobre o nono ano:

(...) no início quando cheguei aqui na escola eram quatro aulas de português, depois passou para três aulas, agora são duas aulas. Então praticamente eu não consigo nada, se eu fosse seguir as proposições que a prefeitura deseja eu não conseguiria. Estava até discutindo com a professora de matemática há pouco, que chega a um ponto que tem essas provas "AVALIA BH, ENEM" que cobram um certo conteúdo que nós não vamos ter, nem tempo (...) (E7 - EM).

Nesse relato, observa-se como a violência simbólica age de modo dissimulado e estratégico, imperceptível ao senso comum o que, no exemplo se manifesta em duas dimensões. A progressiva redução da carga horária da disciplina de português, que era de quatro aulas, passando a três e, agora, limitadas a duas, caracteriza a primeira dimensão da violência, que pode ser inicialmente abordada a partir das seguintes indagações: qual seria a intenção do ente de direito público, nesse caso, o Município, em reduzir a carga horária de português dos alunos e alunas? Não é o domínio da língua uma condição fundamental ao exercício da cidadania e, pois, à reivindicação e fiscalização do cumprimento dos direitos ditos fundamentais nos Estados Democráticos de Direito?

A progressiva redução da carga horária das aulas de português imprime uma violência manifesta na impossibilidade de consecução das propostas de trabalho que se alia a outra violência, a saber: quando a escola ensina e avalia a partir de um único padrão, tomando o aluno a partir de uma única medida, mediante a padronização das provas e padronização das instituições, pode-se pensar que a escola está funcionando como selecionadora dos alunos adaptados a essa cultura. É o que ocorre quando um aluno da periferia, por exemplo, que tem um cotidiano muito distante do que é ensinado nas escolas, é submetido aos mesmos critérios estabelecidos por medidas-padrão de avaliações, estabelecidas pelo Estado como critério para a elaboração de políticas públicas a partir desses indicadores.

A Federação, os Estados e os Municípios tem uma série de índices para avaliar os níveis de aprendizado das crianças, jovens e adultos, na educação. Nesse sentido, então, pode-se afirmar que, em relação ao contexto escolar, quando se ensina algo, sem explicar quais as relações de poder se estabelece com a sociedade, atua aí a violência simbólica, de maneira a se concluir, ainda, que a escola estaria legitimando o poder simbólico da classe dominante.

No caso do ensino padrão Bourdieu explica esse processo pela ação pedagógica que perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias, o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida pelo autoritarismo.

Uma grande parte dos entrevistados e entrevistadas explicou, ainda, dificuldades vividas que demandam ações de mudanças para enfrentar desigualdades e situações de vulnerabilidade dentro da sala de aula, como registra o professor E5: "(...) alguns alunos no nono ano têm problema de não saber ler, ler mesmo. Escrever. Chegaram a esse estado" (...), (E5 - RM).

Perceber o ato de não saber ler como um ato violento se relaciona com a democracia e com a cidadania, isso porque, sem formação e informação, sem capacidade de argumentar, o cidadão não pode atuar, o que o faria migrar para a condição de súdito – o ser que não é sujeito, mas sujeitado.

O exercício de ensinar, a ação pedagógica, está longe de ser neutra, pois carrega em si, de maneira sutil, a preponderância do dominante sobre o dominado. A desigualdade na escolarização reproduz e determina as desigualdades nas relações do mundo social, do trabalho, pois àqueles que melhor dominam os conteúdos da cultura geral, "arbitrária" caberão os melhores empregos, e àqueles que têm mais dificuldade para absorver tais conteúdos caberão os subempregos ou, até mesmo, o desemprego.



Para Bourdieu o indivíduo que possui capital cultural tem infinitamente mais chance de conseguir êxito escolar, pois o currículo se constitui em verdadeiro julgamento do aluno. Como afirmou o professor E11, "a violência simbólica tem sim ... em todo lugar"(...) (E11 - EP), podendo ser identificada para além da escola, na desregulamentação das estruturas básicas do setor econômico e social e, também, na estrutura que trata da formação política e social dos sujeitos.

Para Spósito nos estudos sobre a violência no Brasil, as primeiras pesquisas acadêmicas privilegiaram a violência que partia das práticas dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias e, portanto, estimuladoras do clima de agressão (SPÓSITO, 2001). Com o progresso da democracia, vê-se, notadamente, que as questões mais importantes, como, por exemplo, aquelas relacionadas à dimensão da educação pública no ensino básico, não têm tratamento prioritário.

Num quadro histórico de mudanças, não só de valores, mas também de contornos ideológicos, é evidente que a escola pública é o caminho, a educação escolar é dever do Estado, e as teorias reprodutivistas fornecem uma chave para compreender a força do processo histórico uma vez que "a discussão da escola esteve indissociavelmente ligada à questão democrática" (SPÓSITO, 2001, p.91).

É importante registrar, nesse contexto, que a condição dos docentes no Brasil é marcada por uma precarização do trabalho, a partir dos anos 70 e durante a década de 80, resultante das mudanças substanciais advindas da progressiva universalização do atendimento escolar que contraditoriamente, não contou com investimento. Naquele momento, as condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras passaram por significativas mudanças, que foram interpretadas por pesquisadores como um processo de precarização do trabalho docente, dentre os quais, Oliveira (2004), que apresenta uma análise que demonstra a oscilação dos salários dos professores e o empobrecimento da categoria entre os anos 1979 e 1996.

#### ***4.1.2 Opressão/Libertação***

Já se disse que a violência não é a violência, mas violências, razão pela qual a violência como opressão é outra categoria analítica no presente trabalho. Opressão resultante da organização social, na sociedade contemporânea que, para Freire, é toda relação de dominação ou exploração (FREIRE, 1980).

Examina-se o contributo de Freire para a educação tomando-se como ponto de partida os conceitos-chaves do itinerário freireano: opressão/libertação, que não pensa ideias, mas a própria existência (FREIRE, 2005, p.07). O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire teve como meta em seus estudos e pesquisas denunciar a estrutura da sociedade desumanizante. Estudos sobre a violência escolar no Brasil mostram, que "é preciso reconhecer que a elevação da violência à condição de problema nacional no debate público decorre de sua disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil (SPÓSITO, 2001, p.90).

Ao estudar o problema da violência na escola percebe-se que se, por um lado, Freire (2005) compartilha da análise que postula o mesmo exercício de dominação de que trata Bourdieu em seus estudos sobre a reprodução e mostra como a educação no Brasil produz um fetiche social reproduzindo desigualdades, marginalização e miséria, por outro, construiu uma história teórica e prática marcada pelo engajamento existencial e educativo como intelectual, importante na história das ideias e práticas pedagógicas brasileira e latino-americana.

Freire, que se viu obrigado a sair do Brasil, exilado, quando da Ditadura Militar, enfatizou as questões das classes sociais e identificou na sociedade opressora uma prática pedagógica que favorece a dominação, donde resulta a "concepção bancária", como modelo de opressão, assim explicada: "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 2005, p.66).

Ao tratar desse conceito de educação bancária, Freire faz a discussão da educação enquanto instrumento a serviço da dominação, apresentando inúmeros caracteres: antidialógica na relação educador/educando; desumanização de ambos, como depósitos; saber apresentado como uma doação com a mistificação da realidade e uma cultura do silêncio, onde há a imersão da consciência (FREIRE, 2005). Para Freire seria realmente uma violência, como de fato o é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca com outros homens, não fossem sujeitos de seu próprio movimento (FREIRE, 2005). Esse transformar a consciência do/a educando/a em um pensar mecânico, ou seja, em sentir como se a realidade social fosse algo exterior a ele, e de nada lhe aferisse é que entende-se, em Freire, como opressão.

Ao longo das entrevistas, ao contar suas vivências na escola, o professor E5 assim teceu sua percepção, manifestando sua consciência prática:

(...) você, às vezes, chega em sala de aula, e dá uma atividade na sala de aula, às vezes simples, passa um pequeno texto no quadro, lê um pequeno texto no livro, e pede para que façam as atividades, aí ... não o fazem. Um ou dois fazem. Você pede para terminar em casa, também não fazem. Você volta na outra aula, você fala assim: olha, na última aula vocês ficaram de realizar a atividade em casa, e aí, ninguém fez. Vamos então fazer, vamos corrigir? Aí, quase ninguém faz". (E5 - RM)

Esse relato nos permite pensar que o sistema educacional, na escola, se caracteriza como um processo de construção hegemônica, alicerçado numa estratégia de poder, o que confirma a tese freireana de que "a escola é autoritária por estrutura e tradição" (FREIRE, 1980, p.05). É a essa prática de dominação a que Freire dá o nome de educação bancária, prática essa que mantém a ingenuidade dos homens e visa ao ajustamento ao mundo da opressão. Um aprendizado eficaz, todavia, partiria de uma prática educacional relacionada à sociedade, onde o papel do educador seria o de mediador de debates, portanto, o de incitar o educando a discussões críticas, formando agentes sociais de mudanças, ou seja, o concretizador de uma pedagogia em que a práxis humana se relaciona com a prática de liberdade de pensar e não apenas a de reproduzir o conhecimento transmitido.

Freire (2005) alerta que, na relação opressor/oprimido, o opressor tem sua humanidade distorcida e o oprimido tem sua humanidade roubada porque impossibilitado o exercício da liberdade de construir de maneira autônoma sua própria existência. Desse modo, Freire afirma a necessidade de libertação, tanto de opressores, quanto de oprimidos (2005). Para ele, a libertação é a superação da contradição opressor/oprimido. A libertação implica a quebra da estrutura opressora e a restauração da humanidade de ambos (2015).

Ao longo das entrevistas, o relato realizado pela professora E6, que interpreta a partir de sua percepção e mediante sua consciência prática, a vida na escola com o trabalho com o nono ano, assim descreve um dos dilemas da educação, atualmente, qual seja, a relação com o/a aluno/a na escola. Ela diz:

(...) a questão não é segurar o/a aluno/a. Nem deve segurar mesmo. A questão não é segurar o/a aluno/a. A questão é o/a aluno/a ter consciência do que está fazendo aqui. Todos são inteligentes. Todos são competentes, a partir do momento que está

lá dentro da escola. E infelizmente a escola não está voltada para isso. E nós professores é que temos formação acadêmica. Eu estudei na Universidade Federal. A Universidade está desvinculada! Pode ser que agora esteja voltada para as questões que são vivenciadas na escola, mas antes das últimas décadas, de 80 até 2000, que tive contato com a Universidade, não se teve essa preocupação. Existe um vazio! Existe um problema muito grave (...). (E6 - EM)

A fala da professora E6 evidencia como o problema na escola supera a questão da diversidade, decorrente do alargamento do processo de inserção ou direito a vaga de alunos/as nas escolas. O problema é posto como “a questão não é segurar o aluno”. A questão está no fato de que aqueles que recebem formação acadêmica para lidar com o/a aluno/a, para educar, não recebem qualquer tipo de formação voltada para a construção da consciência, no aluno, da razão pela qual ele está na escola.

Percebe-se, pois, na fala da professora E6, uma crítica à Universidade, enquanto lugar de formação de educadores, quando a caracteriza como “desvinculada”. Pergunta-se: Desvinculada de que? A resposta está na própria fala da professora: desvinculada das “questões que são vivenciadas na escola”, o que faz da escola um lugar marginalizado em relação ao saber produzido na Universidade.

Onde existe a opressão existe a marginalidade, isto é, estar à margem, fora do centro. O marginalizado é um oprimido, dependente, vítima da violência alheia; esta pode se revestir de muitas formas, porém, conduz sempre à mesma situação: a desumanização. O oposto disso, dessa opressão, é o rompimento, é essa educação que toma o outro a partir da humanização. Em outra entrevista, ao falar de sua vida na escola a professora E3 conta sua experiência em lidar com o preconceito. Ela diz:

(...) Eu poderia entrar num processo depressivo, mas não era isso que eu queria para minha vida, porque eu sempre soube que eu tenho um grande potencial. Então assim eu sempre dentro de sala mesmo até dentro da educação infantil eu fiz trabalhos, os alunos mais tímidos, os alunos negros, eu sempre puxava eles para ficarem perto dos outros coleguinhas, afirmava que todo mundo era igual. Eu chegava os meus alunos bem pertinho mesmo para outros alunos poderem perceber que o amor que tinha por um e por outro não era diferenciado por causa da cor de jeito nenhum. Esses preconceitos a gente não pode deixar acontecer de forma nenhuma (...). (E3 – Rede Estadual)

Percebe-se, na fala da professora E3, que sua experiência de luta contra o preconceito parte, exatamente, da percepção do preconceito do qual é e/ou foi vítima, confirmando a compreensão de Abramovay (2006) para quem alguns professores aproveitam a situação

vivida de discriminação para discutir o tema com seus alunos, exercendo seu papel de educar para a diversidade e reconhecimento do outro.

Em outra entrevista, também o professor E10 fala do preconceito social, ao contar sua vida, no processo de trabalho. Ele diz:

(...) Na hora que um menino vira e fala que dança é coisa de “viado”, a gente (...) vai intervir com relação àquilo, na hora que ele manifesta algumas situações que vai constranger o colega porque ele não é habilidoso no jogo né, a gente vai fazer intervenção com eles. Isso é menos no nono ano, a dificuldade maior é com o corpo, a estética (...). (E10 - Rede Particular)

A idéia de intervir sobre a fala do aluno de que dança é coisa de “viado” mostra um preconceito, uma opressão que migra da sociedade, do imaginário social, para a sala de aula o que evidencia que, ao se buscar a compreensão, a partir da percepção dos professores e professoras sobre o papel da escola no exercício da violência, articulando a discussão da violência existente no espaço escolar e dentro da sala de aula com aquela presente diretamente na sociedade, destaca e confirma as formulações de Freire em torno do modo como muitas vezes as estruturas perdem o sentido e a dimensão humana. Conforme relato da professora E5 que, ao falar de sua vida na escola conta “(...) envolvem mais com a violência, e isso traz também pra gente pra dentro da sala de aula, ai eu vejo que há um sofrimento maior por parte deles nessa questão da violência e agente acaba pegando o que eles sofrem (...) (E5- RM). Essa é uma realidade presente em todos os níveis da educação, quer se fale da educação municipal, estadual, federal, pública ou particular.

Segundo Freire (2005), o oposto da opressão é sempre um rompimento com essa educação opressora. Mudar o cenário da opressão exige que se enxergue o outro como sujeito, e não como mero expectador, um olhar diferenciado, cujas raízes, em Freire, levam a pensar a educação como prática de liberdade. Nesse sentido é que Freire propõe um conhecimento elaborado a partir do pensamento e da prática, que consiste na superação da dicotomia sujeito/objeto. Uma educação precedida de uma reflexão sobre o homem e sobre os meios de vida desse homem, portanto, uma educação problematizadora que passa necessariamente pelo diálogo: "parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo" (FREIRE, 2005, p.89).

Uma educação assim se dá em um processo e num contexto nos quais se deve levar em consideração a passagem das formas mais primitivas de consciência para uma consciência crítica, portanto, a serviço da libertação dialógica, numa relação educador/educando, quando o ensino/aprendizagem deverá procurar a superação da relação opressor/oprimido que, através de uma educação problematizadora, cuja essência é a dialogicidade, permite a transformação do mundo: a libertação.

Por exemplo, ao descrever o seu trabalho no nono ano, o professor E11 traz em sua narrativa as reflexões de uma consciência prática dentro da sala de aula para a superação de uma das mais contundentes formas de opressão que é a questão do racismo, muitas vezes silenciada.

(...) Eu tentei trabalhar mesmo, mostrando o sofrimento, como o racismo provoca o sofrimento. Eu sempre trato essas questões como parte muito sentimental, muito pessoal, entendeu?! Tento emocioná-los mesmo. Aí trouxe aqueles discursos maravilhosos de Martin Lutter King mostrando como foi difícil chegar até ali, mostrando o assassinato dele. Mandela, quanto tempo teve que ficar na cadeia em função do preconceito e aí acaba sempre com aquela pergunta né. E nós? Vamos continuar com isso aí?. Essas aulas tinham um objetivo porque se fosse em outra situação eu tinha passado por cima, mas dado a situação que estava ocorrendo em sala foi que eu passei a dar ênfase (...). (E11 - Rede Particular)

A percepção do professor E11 tanto toca na questão do racismo, quanto reconhece o sofrimento dela decorrente, que o leva a adotar práticas sensibilizadoras em sala de aula, no sentido de conduzir o/a aluno/a a perceber o processo histórico de opressão decorrente do racismo. A questão formulada pelo professor, quando de sua fala, a saber, “E nós? Vamos continuar com isso aí?” assume importância decisiva, uma vez que a educação conscientizadora e libertadora aparece como uma pedagogia de perguntas e não de respostas.

Reconhecendo que o racismo é exatamente uma ideologia baseada na superioridade de uma raça, etnia ou grupo sobre outro, objetivando, de forma intencional, diminuir ou anular os direitos humanos das pessoas discriminadas (Secretaria da Educação de MG, 2014), o enfrentamento ao racismo por parte da escola é questão central no processo de uma pedagogia da libertação o que traz para a educação contemporânea, para além dos desafios de negar o autoritarismo historicamente arraigado, o desafio de proporcionar ao aluno/a uma reflexão crítica para essa superação.

## 4.2. O cotidiano violento na escola

Após a análise dos aspectos relacionados à violência simbólica, por um lado, e à opressão/libertação, por outro, passa-se agora, à abordagem da violência no cotidiano da escola, a partir de uma tecitura dos fios da percepção e da vivência dos professores e professoras do nono ano do ensino básico, à luz dos apontamentos teóricos realizados no referencial teórico.

Busca-se elucidar, a partir das falas dos entrevistados e entrevistadas, os aspectos teóricos e práticos que permeiam a realidade vivenciada, testemunhada e enfrentada pela pesquisadora, no tocante à violência da e na escola, em toda a sua atuação, na escola e fora dela, desde 1979, quando iniciou sua carreira como professora, "contratada"<sup>1</sup>, no então ensino primário na rede pública estadual.

### 4.2.1 *As condições violentas do trabalho docente*

A categoria "As condições violentas do trabalho docente" é um ponto chave, no trabalho, para a compreensão das contradições e indignação vividas pelos professores e professoras da educação básica, no contexto de momentos socio-históricos definidos. Os estudos sobre o trabalho docente na educação básica no Estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes de Oliveira et al (2012, p.13) apontam destaque para as mudanças ocorridas na educação a partir da década de 90, na sociedade brasileira, quando os sistemas educacionais passaram a sofrer novas formas de regulação que impactaram diretamente sobre o trabalho docente, que também se manifesta de forma subjetiva.

Para Pellegrino trabalhar "é inserir-se no tecido social por mediação de uma práxis aceitando a ordem simbólica que o constitui" (1983, p.05). Por entender a importância dessa mediação da práxis na escola e perceber, concomitantemente, como o fenômeno da violência ocorre nos espaços escolares e está em evidência nas últimas décadas é que se trata da violência da escola, representada pelas formas de dominação antes apresentadas, mas também pelas

---

<sup>1</sup> O termo contratada, aqui, aparece entre aspas para enfatizar uma forma de violência existente nas relações de trabalho, caracterizada por um regime de contratação temporária, por parte do Estado (Rede Estadual), como forma de não efetivação plena de garantias e direitos dos trabalhadores. Essa relação de dominação permanece, ainda hoje, na fórmula denominada "designação".

condições de trabalho dos professores, buscando suscitar a discussão da saúde dos professores e professoras e de todos os trabalhadores da escola, de uma maneira geral.

A literatura pesquisada aponta que a abordagem do cotidiano violento é complexa e que as condições de trabalho desafiam a tarefa de educar o que, somado às questões de saúde, cuja interface aqui se pretende produzir, alarga, em muito, o campo das implicações da violência da escola.

Sem qualquer pretensão de atribuir às falas e às narrativas dos professores e professoras qualquer generalidade, frente ao universo de professoras e professores do sistema público estadual e municipal e particular do fundamental da educação básica de Belo Horizonte, a presente pesquisa expõe as falas dos entrevistados e entrevistadas, mesmo naquilo que não diz respeito à vida na escola, de maneira direta, uma vez que essas considerações podem ser relevantes na caracterização do quadro de saúde, em geral, do professor e professora.

Os professores e professoras ao contarem sua vida na escola falam da sobrecarga de trabalho e descrevem como ocorre a sua relação com o trabalho. O professor E9 disse em relato:

(...) Foi ótima essa sua pergunta. O ano passado eu tava dando aula de manhã , foi uma segunda feira, à tarde na mesma escola e a noite fui para escola pública. Quando eu cheguei à noite eu passei mal, pois eu estava muito saturado (silencio). Eu passei mal quando eu fui ver não tinha nenhum professor para pedir socorro, pois já tinham ido embora. Eu estava ajudando a trancar a escola. Só tinha uma moça, que não podia ir comigo. Ai eu passei mal, e ai eu entrei no meu carro e fui para o IPSEMG, passando mal dirigindo e chorando né porque é um desespero que te bate, pois eu não estava acostumado com aquilo de pegar três turnos... paulêra (...). (E9-rede particular)

Outra professora, E4, assim se manifestou:

(...) atualmente eu trabalho aqui de manhã com educação física e a tarde com deficiência da rede municipal, e são todos adultos. Eu tenho chegado à conclusão que eu preciso trabalhar só um horário. Eu não dou conta de trabalhar dois horários. Eu não consigo produzir as outras coisas que eu faço (...). (E4-rede municipal)

Das falas de E9 e E4 pode-se extrair a dificuldade dos professores e professoras em lidarem com mais de um turno de trabalho, sendo que a fala de E9 menciona o “desespero” de se trabalhar em três turnos. A violência na escola, aqui, se entrecruza com a violência social, produzida na interface com as mazelas do capitalismo, apontando para o adoecimento do



professor e professora, quando este se submete a uma jornada de trabalho excessiva, desconcertante, desestruturadora do equilíbrio psíquico-emocional.

Segundo Gonçalves, as políticas educacionais em curso no Brasil estão resultando em uma maior precarização do "trabalho docente" (GONÇALVES, in DUARTE et al, 2012, p.131). A intensificação do trabalho docente vem se acirrando devido à hegemonia da globalização e à implementação de um conjunto de reformas educacionais, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9394/96). Esta situação afeta os professores de muitas maneiras, seja no ato de lecionar, na vida, ou na sua saúde pessoal, em aspectos que se somam às consequências do itinerário que a sociedade de consumo vem percorrendo, com todos os seus sofrimentos e patologias.

Para Gonçalves,

a intensificação do trabalho docente, seja pelo aumento da cadência ou do número de horas dedicadas ao trabalho, revela-se um fator de risco para o problema de saúde, pois a partir dessa intensificação, diminui-se o tempo destinado ao lazer, a recreação, repouso, e demais atividades relacionadas à reposição da força de trabalho (GONÇALVES, 2012, p.170).

Enfrentando uma crise profissional, os professores e professoras, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos e executores, vivem uma situação de proletarização. Nesse sentido, pode-se reconhecer que o professor tem sido objeto das reformas educacionais e não o sujeito delas, que deveria ser valorizado no processo educativo.

Professores e professoras, quando perguntados sobre as dificuldades vividas no trabalho, incluem, ainda, o salário como um dos problemas, como registrado pela professora E3:

(...) Eu vou começar falando que nós somos uma categoria que ganhamos muito mal, começa pelo salário. O professor é um profissional que sofre muito, ele tem um salário baixo é... o professor se precisar as vezes pagar um curso para um filho, uma faculdade, muitas vezes ele tem que trabalhar três horários pra ele conseguir fazer isso ai (...). (E3-rede estadual)

O professor E5 também relata:

(...) O salário, esta ficando cada vez mais achatado. Eu costumo dizer o seguinte: há dez anos eu aluguei um apartamento para morar e com o meu salário de professor do Estado eu pagava três meses de aluguel, isso há dez anos atrás (silêncio). Hoje eu moro num apartamento, talvez um pouco inferior daquele que aluguei há dez anos, e o meu salário do Estado é a conta de pagar meu aluguel. (E5 rede municipal)

Em ambas as falas está nítida a dimensão da violência que decorre, também, da questão de ordem salarial. A professora E3 afirma expressamente: “o professor é um profissional que sofre muito”. A mesma menciona, ainda, o ter que trabalhar “três horários” para pagar determinadas despesas simples, como um curso para um filho, o que denota um sentimento de indignação e violência. O professor E5, por sua vez, menciona o achatamento salarial do professor deixando registrar, entre as palavras, um silêncio (propositadamente mencionado na transcrição do texto), para evidenciar o impacto da violência na dimensão sensível do professor entrevistado.

Segundo Oliveira et al "mais da metade dos professores mineiros 54,5% têm remuneração mensal inferior a dois salários mínimos e apenas 45,7% possui planos de cargos e salários” (2012, p.58), dados esses que se exprimem na percepção e enunciação dos entrevistados na presente pesquisa.

A situação crítica em que se encontra a remuneração dos professores e professoras para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) tem como causa a falta de prioridade dos governos com a área e a ausência de mais recursos financeiros, o que faz com que parte dos professores e professoras maximize sua jornada ou procure melhor remuneração em outras profissões o que afasta, ainda, futuros professores e professoras. Os baixos salários são, então, sem dúvida, um dos elementos que muito tem contribuído para a precarização do trabalho docente.

O depoimento de outro professor, E8, ao falar sobre sua vida na escola, tece considerações e faz interpretações sobre a “política de inversão de valores” implantada na rede estadual. Ele diz:

(...) A gente que é professor, que ganha esse subsídio, nós ficamos esses anos todos com PSDB (o partido social democrático brasileiro) fazendo uma política de inversão de valores na educação. (E8 - Rede Estadual)

O termo “subsídio”, aqui, se refere a uma das políticas implementadas pelo Governo/MG, que deu nova configuração à carreira docente estadual, em junho de 2010, sob o pano de fundo de uma política meritocrática:

O governo do Estado institucionalizou o princípio segundo o qual se deve pagar maiores salários àqueles que são mais produtivos, ou seja, os acréscimos nos salários devem ser obtidos por via do mérito articulando a produtividade a premiação que descaracteriza a carreira docente. (OLIVEIRA et al, 2012, p.58)

Medeiros afirma que “a atuação desses governantes tem que ser examinadas à luz de uma conjuntura bem mais complexa, ou seja, no contexto de uma modernização deficitária” (MEDEIROS, 2006, p.87), vale dizer, no contexto de um processo civilizatório construído com muitos paradoxos, sobretudo aqueles atinentes às questões da igualdade.

A insatisfação no trabalho é também algo que surge nas falas dos professores e professoras entrevistados ao contar sobre a sua vida na escola. Veja-se, por exemplo, o que diz o professor E5:

(...) de uns dez anos para cá eu vim perdendo aquele ímpeto, aquele prazer, mas ainda trabalhava com certo entusiasmo. Agora de uns três, quatro anos, para cá, estou trabalhando por necessidade, o prazer de dar aula se foi. O prazer de trabalhar pela escola de trabalhar se foi (...). (E5-rede municipal).

A insatisfação com as condições de realização do trabalho, manifestada pelo professor aparece como um dos dados nos estudos sobre o trabalho docente. Para Duarte et al (2012, p.60), a baixa remuneração e as perspectivas restritas na carreira geram um alto nível de insatisfação entre os docentes mineiros dos quais 26% declararam não desejar permanecer na mesma função, na rede de ensino em que atuam.

Ao lado da realidade da sobrecarga de trabalho e do salário, o número de alunos aparece nas entrevistas das professoras da rede municipal também como um dado que imprime incômodo e desconforto. Importante, refletir, ainda, sobre o que significa esse número de alunos, hoje, quando o celular entrou para dentro da sala de aula, bem como a mídia e as redes sociais. A professora evoca em sua fala o incômodo e a discussão desse fenômeno e suas implicações no processo de trabalho. Ela diz:

(...) Há 40 anos atrás, você tinha 35/40 alunos, mas havia respeito às regras. Quando o professor falava. Olha gente agora vamos assentar fazer os exercícios. Você tinha respeito com aquela colocação feita pelo professor. Hoje quando a professora fala, gente vamos assentar, vamos fazer os exercícios, 70% dos alunos tem dificuldade para ficar assentados. Eles levantam da cadeira, eles ligam seu celular. Vão conversar com o colega. Acham que não é importante fazer aquele exercício. Eles

saem de sala. Aí o professor tem que lidar com outro problema que é a saída de sala do aluno. Chama a coordenação, um apoio. O apoio está dando apoio em outra sala (...). (E6-rede municipal)

E outra professora diz:

(...) O número muito grande de aluno por sala. Aqui a gente chega a ter 38 alunos por sala. Nem cabe direito. Já tive escolas que foram pra mais. E o número é 30 só que... a prefeitura tem o discurso, que não vai todo mundo, então a gente pode colocar mais porque no cotidiano você vai, está trabalhando com 32/30, então coloca 35. Sabe, assim existe um discurso que é ao contrário do que é a demanda da educação. A gente demanda trabalhar com menos de 25 alunos que a gente acha seria ideal (...). (E4-rede municipal)

Percebe-se, pois, o aspecto incomodativo, para os professores e professoras quanto ao número de alunos/as constante em sala de aula, o que muitíssimo se agrava com a presença do celular e com a mudança na relação do/a aluno/a com o/a professor/a, no tocante ao grau de obediência que se deve ter para com as regras e a autoridade do/a professor/a, em relação àquilo que o professor determina e/ou especifica que deva ser feito.

Para Gonçalves et al o número de alunos por sala de aula é uma variável associada à intensificação do trabalho docente, pois uma turma com mais alunos traz maiores demandas e responsabilidade para o professor do que uma sala com poucos alunos. “Os professores que trabalham com menos de 25 alunos têm progressivamente menos problemas de saúde, quanto menos alunos possuem”. (GONÇALVES, 2012, p.170)

Ao contar sua vida na escola, outra professora diz que, antes, trabalhava em outra escola e que, hoje, trabalha na escola em que se encontrava quando da realização da entrevista, fazendo referência à questão da “designação”. Ela disse: “(...) A cada ano você não tem escolha”. Ao longo da entrevista, dá um depoimento sobre as condições de trabalho, no que diz respeito à ausência de vínculos no trabalho. Ela fala: “A questão é a seguinte: é a designação né”, “cada ano você não tem escolha, você pega uma vaga, você trabalha um tempo, eu estou há um ano aqui você não tem vínculo” (...) (E2 Rede Estadual).

"o designado não tem garantia de permanência no trabalho, não é contemplado no plano de carreira, não consta com as gratificações e somente são contabilizados os aumentos salariais que incluem sobre o salário base. Os contratos variam de dias a meses e são renovados a cada ano não ultrapassando o ano letivo”. (Romano et al, 2012, p.86)

Ao ser indagada sobre como lida com essa questão da designação, a mesma professora disse: “ (...)Não gosto disso! Não gosto! Isso mexe muito comigo. Eu acho desumano, sabe, esse negocio de ficar correndo em escolas... É uma coisa assim que você parece ser um lixo...sabe... (...)” (E2 Rede Estadual).

Essas afirmações vêm acompanhadas de outra fala, da mesma professora:

(...) então fica aquele clima pesado, sabe. Eu não gosto, sinceridade. Eu tô vindo porque estou esperando ser chamada, porque estou aprovada no concurso, mas se não for chamada vou me aposentar, pois é complicado. É uma coisa assim que você acha que você é um lixo... sabe..(...) (E2 rede Estadual)

Esse relato mostra como as condições de trabalho e os efeitos das políticas para os docentes mineiros modelam e legitimam uma situação de descompromisso para com os professores e as professoras e a educação.

Essa condição da designação, todavia, é uma prática há mais de 40 anos na rede pública estadual. É um trabalho temporário. Segundo Romano et al (2012, p.86) os designados representam 31,4% dos professores da rede de ensino estadual.

Ao falar sobre a sua vida na escola, a professora conta como suas condições de trabalho evidenciam problemas que caracterizam um processo de sofrimento, que está relacionado com o esgotamento físico e psíquico e que tem a ver com as formas mais complexas de trabalho. Ela diz:

(...) Eu chego em casa, eu penso: agora eu estou em casa eu tenho que esquecer a escola. Mas eu já tive um ano que eu tive 40 dias de licença porque eu estava muito estressada. Eu não estava dormindo bem. Eu tive que tomar uma *Rivotril*, um calmante bem fraquinho, tive que tomar porque eu não estava conseguindo dormir bem a noite em consequência do nosso trabalho. Eu acordava pensando em prova, em trabalho né, no dia a dia nosso (...) (E3- Rede estadual).

A utilização de medicação, narrada pela professora, confirma, por si só, a dimensão de adoecimento dos professores e professoras que, dado o nível de stress decorrente da acentuação da carga horária, não conseguem dormir espontaneamente.

Um outro depoimento, de outra professora, adentra diz:

(...) eu vi uma confusão acontecendo, corri, comecei a perceber que era briga, porque vai formando aquela roda e os meninos não separam normalmente,

querem ver a briga acontecer, e segurei um dos meninos que estavam na briga e o outro foi chutá-lo, minha mão foi... e aí chutou o meu dedo, tive fratura exposta (...) Fiquei 40 dias de licença(...) (E4 – rede Municipal)

Esse é um depoimento que se refere à violência física, que também aparece enquanto violência na escola. Chama atenção na fala da professora sua percepção no sentido de que os alunos da escola “querem ver a briga acontecer”, o que mostra como a relação com a violência, no macro espaço da cidade, migra para o micro-espaço da escola.

Em outro depoimento, de outro professor, aparece um dado relacionado à recusa da licença. A fala é evasiva, não apontando claramente o motivo da necessidade da licença, mas o professor a associa a motivos pessoais: “(...) optei por não ter licença pois eu não tive como ficar de licença médica, por motivos pessoais, e tal (...) Eu não tive como (...) tive que abrir mão! Fui ao médico, ele me ofertou 15 dias de licença, e eu falei: não posso (...). (E9 - Rede particular). Uma fala como esta pode, então, receber duas interpretações: a) o professor estar se referindo a algum problema particular, em nada relativo à questão da violência da e na escola, o que se desvirtua das preocupações do presente estudo; b) o professor, inserido em um processo de alienação, não perceber o sentido do seu adoecimento como parte de um processo de violência maior, a saber, a violência da escola e a violência na escola.

Segundo Oliveira et al (2013, p.18), a pesquisa sobre o trabalho docente na educação básica realizada em oito Estados brasileiros, inclusive Minas Gerais, aponta que, dentre os entrevistados, 38% dos docentes da educação básica ficaram afastados do trabalho por licença médica nos últimos vinte e quatro meses, o que permite concluir que a ampliação das demandas profissionais, sem o suporte social e a precarização das condições de trabalho, juntamente com a desvalorização profissional, reflete diretamente na saúde do trabalhador.

Percebe-se, a todo instante, que ao contar sobre suas vidas na escola, os professores e as professoras falam de suas experiências no trabalho e das contradições existentes nas relações que permeiam o seu cotidiano. Um professor fez o seguinte relato:

(...) os alunos vieram aqui na porta da sala fazer a manifestação e gritaram xiiii, fora!, xiii fora!, xiii fora! "(...) eu fui retirado da escola com cinco policiais, aqui pararam cinco viaturas (...) foi terrível o que eu passei, eu fiquei muito estressado, eu fiquei de licença médica, uns dias longe da escola (...) (E8 - Rede estadual)

E registra, ainda:

Eles fizeram cartazes! Eles ajudaram os alunos a colarem cartazes, aqui nas telas pedindo a minha saída da escola. Fizeram um movimento, os alunos fizeram um movimento aqui na escola. Eu estava dando aula na quadra 3, na sala do 9º ano x , desceu uma turma, fizeram passeata ao redor das quadras todas. Fizeram passeata com faixas, com pedido de minha saída da escola e (silêncio) (...) (E8 - Rede estadual)

A fala do professor evidencia o contexto de uma violência que parte, inicialmente, dos alunos, quando determinaram que os professores saísse do seu espaço de trabalho, no caso, a quadra de educação física, a partir de manifestações com o termo “fora”, em um caso, e com cartazes e passeata, em outro. Mas não é só. O recurso à força policial, ocorrido no primeiro caso, também evidencia uma dupla medida de violência – a violência policial como violência legitimada e violência da opressão, na própria escola, manifestada na incapacidade de reger conflitos a partir do diálogo.

Estudo sobre a condição docente, realizado em sete Estados brasileiros, incluindo Minas Gerais, mostra que 11.7% dos entrevistados já alegaram ter estresse para afastamento do trabalho (Oliveira et al, (2012).

É importante lembrar que o trabalho docente envolve um alto grau de subjetividade, além de ser uma prática relacional, com acentuada carga ético-moral, em razão da responsabilidade que esses profissionais têm no destino ou nas escolhas de seus alunos/as. Os estudos (Gonçalves e Oliveira, 2012) afirmam, quanto ao uso de remédios, que “com relação à doença crônica 12,3% para depressão, ansiedade, nervosismo; 5,6% para alteração do sono. De modo geral, 40,2% dos docentes não fazem uso de medicamento e 59,6% o fazem.

Em outro relato, ao falar de sua vida na escola e do seu trabalho, o mesmo professor adentra no processo de avaliação de desempenho. Em seu depoimento, ele diz: "(...) Todo ano posso dizer a você que fui prejudicado nas minhas avaliações de desempenho porque levaram em consideração os problemas que tenho de relacionamento com professores e alunos. (...)" (E8 Rede Estadual). Trata-se, pois, de uma fala carregada do pesar de se constatar, como reflexo, na avaliação de desempenho, a experiência relacional com professores e alunos/as, que não é positiva. De modo que, além do aspecto negativo da dificuldade no relacionamento com professores e alunos/as, o professor se sente violentado pela reverberação disso na avaliação do seu desempenho.

Para Hypólito, Oliveira (2012), estas políticas de avaliação estão inseridas em políticas mais amplas de reestruturação do Estado orientadas por um modelo gerencialista, que se caracteriza por aplicar à gestão pública formas de gestão desenvolvidas na iniciativa privada.

#### ***4.2.2 A violência interpessoal entre os diferentes atores envolvidos no espaço escolar: a violência na escola***

Para tecer as primeiras considerações acerca da “violência interpessoal entre os diferentes atores envolvidos no espaço escolar”, como categoria analítica nesse estudo, invoca-se Spósito para quem “muito tardiamente a violência começa a ser objeto de preocupação na Pós Graduação” (SPÓSITO, 2001, p. 89) e Dalben (2014), para quem a violência interpessoal ocorre entre indivíduos, onde os mesmos podem atuar como vítimas e autores da própria violência, que pode se manifestar de diversas formas.

Para compreender a dinâmica das relações sociais na escola faz-se necessário observar como os alunos constroem seus vínculos, seja com seus pares, seja com aqueles que representam a instituição escola (ABRAMOVAY, 20046, p.84)

Percebe-se que a escola vem enfrentando profundas mudanças com o aumento das dificuldades cotidianas que provêm tanto de problemas de gestão e das próprias tensões internas, quanto da efetiva desorganização da ordem social que se expressa mediante fenômenos exteriores à escola, como exclusão social, dentre inúmeros conflitos, sendo a sala de aula um dos lugares dessas contradições, mas não o único. Para Spósito, “uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática” (Spósito, 2001, 99).

Surge, pois, uma indagação no sentido de se o espaço da escola, atualmente, seria representado como lugar seguro de socialização e integração social ou se, ao contrário disso, se tornou um local de violência? Para Spósito (2001) trata-se de um fenômeno bastante emergente, que merece, ainda, uma série de estudos, para avaliação de seu impacto. Ao realizar o trabalho de campo, nos encontros com os professores e professoras, foi possível escutar longa e cuidadosamente as falas dos professores e professoras, suas experiências, por



meio da narrativa de suas percepções, das quais se extrai a compreensão da precariedade das relações:

(...) Nós estamos no ensino fundamental, nós temos que trabalhar conceito, nós temos que trabalhar a formação do aluno para que possa alcançar melhores resultados no ensino médio consequentemente no futuro e não tomar como pressuposto que o professor é uma pessoa estranha inimiga para ele ou pouco amiga. Eu tenho um bom relacionamento com os alunos, mas eu sinto a cada ano que passa eu sinto uma dificuldade de comunicação entre os professores e os alunos (...). (E6-rede municipal)

A dificuldade de comunicação que a professora relata pode ser traduzida a partir de vários enfoques. Para Spósito (2001, p.100), a percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima nos estabelecimentos escolares. Logo, essa discussão parece apontar que a escola não reflete as ações do cotidiano, por um lado e, por outro lado, há uma falta de conexão entre atores sociais que aí atuam, afetando, por consequência, a linguagem, o que se ensina, as regras, dentre outros.

A discussão sobre a violência na escola, envolvendo professores, professoras e outros atores da escola, é muito atual e deve ter como objetivo principal promover a educação, a cidadania e a saúde. Para tanto, é fundamental que se ouça o professor, para que se pense a partir de sua percepção, do seu olhar. As falas evidenciam as pautas necessárias a esse estudo e como a escola vem perdendo espaço de educação para espaços de violências. Onde há ausência de espaço para a aprendizagem, abre-se espaço para a violência.

Ao lado dessas dificuldades, outra professora relatou, ao falar sobre sua vida na escola, viver a discriminação como professora por causa de sua cor. Ela diz:

(...) Depois eu vim descobrir que os pais não gostavam de mim. Eles queriam que outra professora fosse professora da filha deles, os pais eram preconceituosos por causa da cor. Ai eu falei cor não interfere em nada não. Porque sou negra. Mas o que vem do coração é a mesma coisa, foi o que eu falei com ela. Aí fui descobrir que a mãe fez a cabeça da filha por causa da minha cor. Aí eu trabalhei aquele livrinho, sou negra da linda cor. Aí conversei com os alunos a respeito de cor... Falei as raças que temos, né. E assim pra mim temos mistura de raças. Fui conversando. Depois você precisava ver que linda que foi a boneca que ela fez e a historinha como ela contou. E a mãe depois chegou ate mim e disse Denise desculpa, não foi com essa intenção. Eu disse você acabou prejudicando sua filha (...). (E1 – Rede Estadual)

Percebe-se na fala da professora a experiência e o reconhecimento da violência por meio do racismo que, segundo Dalben (2014), é uma ideologia baseada na superioridade de uma raça,

etnia ou grupo sobre o outro, objetivando de forma intencional diminuir o outro ou anular os direitos humanos das pessoas discriminadas. Em uma de suas formas mais cruéis, aparece na negação de sua existência, quando existe de fato e é indisfarçado. O não reconhecimento do direito da diferença acarreta atitudes de intolerância para aqueles que simplesmente se declaram negros.

Segundo Abramovay "não são recentes os estudos que questionam a igualdade racial indicando vulnerabilidade em vários campos, como educação e trabalho, que afetam o afrodescendente como projeto da UNESCO na década de 50" (2006, p.206). Por outro lado, Gomes apud Abramovay, afirma que "a escola pode ser um lugar de construção da identidade negra, podendo contribuir para sua valorização ou então para reforçar estigmas e práticas segregacionistas" (GOMES, 2006 p. 226).

A questão do preconceito racial é, pois, um dos exemplos de como a escola tanto pode ser espaço de opressão quanto de libertação, conforme a abordagem que se faça do tema em questão. Se a questão racial for tratada como forma de se discutir, se elaborar e se compartilhar uma identidade, a escola assumirá, nesse quesito, a prática da libertação de que fala Paulo Freire.

Ao contar suas experiências na entrevista, suas relações no espaço escolar, a fala do professor E11 traz novamente a questão do *bullying*. Ele diz:

(...) Olha tem, mas existe violência de bullying né, a gente tenta lidar com isso na hora que a gente percebe eu tô falando eu e os outros professores né, a gente lida com isso. Mas a violência física de agressão é muito rara, a gente, a gente briga jogando futebol e essas coisas sabe, mas não deixa de ser violência, mas é uma coisa momentânea não é aquela violência programada, né eu vou agredir o fulano fisicamente, cotidianamente mas assim, a violência simbólica tem sim... em todo lugar (...) (E11 – Rede Particular)

O *bullying* caracteriza-se como um problema mundial encontrado em todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, o que vem se expandindo nos últimos anos. A conduta *bullying* nas escolas tem sido um sério problema, pois gera um aumento significativo da propagação da violência entre alunos. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE(2010), Belo horizonte é a segunda cidade brasileira com maior incidência dessa prática, ficando atrás apenas de Brasília.

As agressões verbais contra os professores e professoras em sala de aula também são percebidas, na escola, a partir da fala do professor E5, que registra como alguns alunos entendem e manifestam as suas atitudes dentro da sala de aula. Ele diz:

(...) Por exemplo, se você chamar a atenção o menino manda você tomar naquele lugar, xinga sua mãe. É... são vários tipos de agressão nesse sentido. Você é isso, você é aquilo é... palavrões um atrás do outro. As vezes lança as coisas na gente. Você vira para o quadro para escrever e isso acontece (...) (E5-rede municipal).

Segundo Abramovay (2006), os docentes afirmam que, é na sala de aula onde, com maior probabilidade, se sofrem agressões verbais. De fato, paradoxalmente, a sala de aula, núcleo da dinâmica escolar, espaço privilegiado para as relações interpessoais, configura-se, também, como um cenário de agressão contra a autoridade do professor. Os alunos agredem os professores direta ou indiretamente. Abramovay afirma que “a falta de respeito, a indiferença à presença do professor e a desconsideração ao poder dos docentes na escola são pontos de tensão no relacionamento professor aluno” (2006. p.106).

Ao lado da discriminação, do *bullying* escolar, das agressões verbais, o professor E10 relata a experiência do preconceito racial, em seu processo de trabalho. Ele disse:

(...) Aqui já teve situação de preconceito, por exemplo, entre professores. A gente ia fazer um trabalho de música da oficina, e aí a ideia era a gente fazer uma apresentação sobre a história do samba, então a professora de música e canto, ia cantar as músicas que a gente selecionou o repertório junto com a coordenação, e eu ia cuidar da parte dos arranjos percussivos né, com os meninos, daí agente selecionou nessa lógica de contar a história do samba; selecionou umas cantigas que são de candomblé, que são assim tomadas como uma referência do samba também, rítmica, melódica, jeito de cantar. Então tinha uma cantiga de dialeto africano que cantiga de candomblé, e essa professora não ensaiou com os meninos (...) (E10-rede particular).

A recusa a ensaiar com os alunos uma cantiga de candomblé é percebida pelo professor como prática de preconceito que se irradia do professor para os/as alunos/as, em suas relações na escola, fazendo com que a violência se faça presente no trato de questões simples, como registra a professora E7:

(...) o que às vezes percebo é que o colega, às vezes, pega alguma coisa sem pedir, aí o outro reage, poderia ser né, só comentar, e achar ruim né, mas não, às vezes ele vai lá e dá um cocão, que gera uma briga ou então fala aqueles palavrões que o outro se sente ofendido e aí vai gerar uma discussão mais violenta ainda na própria sala de aula e a gente precisa estar intermediando(..). (E7 - Rede municipal)

A matriz para referida violência é percebida pela mesma professora, todavia, como algo que vem de fora para dentro da escola, ou seja, da sociedade para a escola "(...) às vezes as coisas vem de lá de fora (...)" (E7 - Rede municipal). E finalmente, a professora conclui sobre essa situação de violência em sala de aula:

(...) o que gera os problemas de violência na sala também às vezes são coisas que postam ou lêem na internet, e que às vezes um não gosta. E aí, traz tudo isso para a escola, e vão gerando esses conflitos. Aí começa com as palavras. Ah, porque você fez isso?, aí o outro começa a xingar, e daí marca a briga no pátio, ou briga na rua. É sempre assim (...) (E7- RM)

Nesta fala, percebe-se claramente como as relações no mundo virtual, e a maneira de se portar nele, se irradiam para o mundo real, a sala de aula, a escola. Essa é uma situação que pode ser abordada, inclusive, sob a dimensão da ausência de procedimentos específicos, de conduta, a serem adotados pelos usuários da internet.

Para Abramovay, (2006. p. 121) embora muitas vezes as agressões verbais sejam compreendidas como fatos menores, comportamentos típicos de adolescente, arroubos ou explosões momentâneas, elas têm impactos sobre o sentimento de violência experimentado por alunos e podem ser uma das portas de entrada da violência física. Para Spósito (2001), a partir dos anos 90, a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre pares ou jovens com o mundo adulto.

O/A professor/ a ao contar a sua vivência dentro da escola, menciona situações em que o/a aluno/a é vítima, também, da violência. Ele diz:

(...) tinha uma galera lá que estava direto participando na coordenação comigo, porque assim não respeitava o outro, tinha que suspender o menino da aula. (...) (E10 - Rede particular)

Ao falar do trabalho com o nono ano, a professora E7 narra outra situação em que o aluno é vítima de violência, sendo essa uma situação ainda mais grave, porque decorrente do cruzamento com a questão das drogas na escola. Ela diz:

(...) O nono ano, eles já têm uma certa maturidade, que as vezes é mais triste em relação as drogas. Eles, vamos dizer assim, já estão envolvidos, ou estão pelo menos mais atentos, maduros, ao que está acontecendo ao redor. Então quando um colega morre por causa de violência, eles, vamos dizer, se envolvem mais com a violência. Isso traz também pra gente na sala de aula. Eu vejo que há um sofrimento maior por parte deles nessa questão e pra gente, porque a gente acaba pegando o que eles sofrem(...) (E7 - Rede municipal)

É importante considerar, pois, quando se fala de violência e drogas nas escolas, como lembra Abramoway, que tem certos estabelecimentos em que o tráfico está infiltrado entre os próprios alunos, os quais identificam colegas ou pessoas que se passam por alunos, mas, na verdade, são traficantes (2006).

No mesmo sentido, como aponta Medeiros (2006), uma série de reportagens apresentada nas principais revistas e jornais brasileiros aponta as escolas, sobretudo as da rede pública municipal ou estadual, localizadas em bairros periféricos, ou não como pontos privilegiados para o tráfico de drogas e constantes atos de violências contra professores alunos e prédios, o que reforça a percepção de que há nas escolas uma opressão e violência vinculadas ao uso e tráfico de drogas.

Perguntada como faz para lidar com essa situação, a professora disse:

(...) quando eu fico sabendo que um aluno faleceu, eu não tento levar para fora, eu fico procurando ler e distrair naturalmente chegando a um ponto a conversa com os próprios colegas para tentar solucionar ou pelo menos dividir a angústia que a maioria sente. E hoje ainda é assim, a gente quando pega um caso triste ou algo que vai abalar a gente, a gente divide entre nós, entre nós mesmos. Isso ajuda muito, esse diálogo, essa experiência, essa troca, ou as vezes, chega pra nós: ah, fulano que foi seu aluno, morreu de overdose, ou são mortes violentas mesmo, de outra forma, então, a gente divide.(...) (E7 - Rede municipal)

Essa manifestação da professora E7 está carregada da dimensão da partilha – “dividir a angústia” – no ambiente escolar, dos problemas que chegam à escola, envolvendo o tráfico, e do seu enfrentamento. Uma situação que se qualifica, na fala da professora, pelo diálogo e pela troca. Logo, há aí, diversamente da opressão, um domínio da libertação freireana.

#### ***4.2.3 O comprometimento do papel da escola pela violência***

É recorrente em todas as discussões e análises realizadas acerca das entrevistas sobre as questões da violência na e da escola, a queixa e a denúncia da violência, pelos professores e as professoras do nono ano do ensino básico, o que leva a pensar um comprometimento do papel da escola, em razão da violência.

Para entender esse comprometimento do papel da escola pela violência, volta-se às entrevistas e percebe-se que alguns professores e professoras evidenciam situações de violência diferenciadas nos espaços público e particular de educação. É o que se extrai, por exemplo, da fala do professor E9: "(...) na escola pública, tudo é diferente, (...) eu acho que é, que foram criadas "n" coisas, "n" situações, leis e normas governamentais que o aluno toma posse dela"(...) (E9 - Rede Particular).

Sobre o problema exposto, quanto à violência nos espaços público e particular de educação, Spósito afirma:

"os alunos da escola de elite optam por práticas de agressões, sobretudo verbais, na sala de aula, de maneira dissimulada aos olhos dos professores que, de um modo geral, conduzem a aula sem grandes problemas de disciplinas. Os adolescentes da escola pública vivem um clima de indisciplina na sala de aula, encontram-se no recreio e nas demais horas ociosas os momentos de expressão, de práticas de agressão". (SPÓSITO, 2001, p.98)

A diferença mencionada por Spósito está, pois, no aspecto dissimulado ou evidente das agressões. Nas escolas públicas, onde a violência é percebida de forma mais evidente, o clima de indisciplina se dissemina por toda a escola, não se limitando às práticas dentro da sala de aula.

Para entender o comprometimento do papel da escola, pela violência, coloca-se em pauta a discussão do papel do professor e da professora, o que pode ser orientado por três aspectos: o primeiro deles, a atribuição, ao professor e à professora, especificamente, do papel da formação do/a aluno/a; o segundo, a desvalorização do/a professor/a, no contexto da violência na escola; e, por último, a violência na escola como violência no mundo do trabalho.

Uma volta às entrevistas, bem como aos apontamentos realizados no referencial teórico mostram que não há como fugir dessa realidade. O professor e a professora se tornaram figuras desvalorizadas, desvalorização essa calcada no novo modelo que o capital impôs. Segundo Pellegrino (1983, p.04) "a intensidade da repressão existe não apenas em função das exigências do processo civilizatório, mas da injustiça social" (1983, p.04), que resultou numa desvalorização pessoal do/a professor/a. Fala-se, então, o não lugar do professor/a concebido a partir da ideia de que a progressiva desvalorização do/a professor/a, seja pelas políticas públicas, seja pela sociedade, poderia levar à extinção da profissão do professor/a como se

constata na fala da professora E6: "(...) as políticas públicas não valorizam o professor né, o professor não é valorizado! A sociedade não valoriza o professor! Por isso eu acredito que é uma profissão a ser extinta, como o datilógrafo foi" (...) (E6 - Rede Municipal)

A questão da violência, no plano social, migrada para o interior da escola, aliada à desvalorização do professor, imprime uma alteração no próprio papel do/a professor/a que passa a ser visto como cuidador e não mais como o responsável pelo ensino/educação, no sentido formal, como se evidencia na fala da professora E7:

(...) Cada vez mais eu percebo que o papel do professor está mudando e o trabalho principalmente, porque antes eu percebia que o professor era mais aquela ideia de conteúdo, de valores. Hoje eu acho que o professor está mais para cuidador do que o ensino. Alguma coisa assim! Acho que nós estamos com aquele papel de manter os alunos na escola, longe da violência. Já é assim para o Estado, o Municipal, e o Federal (...). (E7 - Rede Municipal)

Há de se questionar se é a escola que mudou, ao longo dos anos, e/ou se mudaram o papel e o trabalho do professor, como parte de um processo sócio-histórico. Esse papel do professor e da professora parece não poder ser analisado fora de um contexto mais geral, articulado com as discussões da reforma estrutural, contida na lei de diretrizes e bases (LDB 9394/86). Assunção e Oliveira (2009) afirmam que a ampliação das demandas profissionais, sem o suporte social e a precarização das condições de trabalho, juntamente com a desvalorização profissional, reflete na saúde dos professores.

A questão estrutural aparece aliada à violência e à desvalorização, como causa de adoecimento do/a professor/a. Em sua entrevista, a professora E4, ao falar da sua vida na escola, confirma esse apontamento: "(...) a gente tem falado muito que a escola adoce muito, né. É... não por conta da escola em si, mas a maneira como ela está organizada e as demandas que ela tem". (...) (E4 - Rede Municipal)

O debate sobre a violência na escola como violência no mundo do trabalho, por sua vez, deve ser pensada sob o reconhecimento de que os problemas ligados à precarização no mundo do trabalho, na educação escolar, não são novos no país. A partir dos anos 80, cresceu no Brasil o agravamento das condições de trabalho, o que vem mostrando, desde então, que é preciso para pagar uma dívida social com a lutar por uma educação mais igualitária.

Falar em luta por educação mais igualitária exige um retorno às categorias teóricas desenvolvidas por Bourdieu e Freire, violência simbólica, opressão/ libertação, uma vez que, em ambos os casos, está em questão a construção dessa passagem de uma escola voltada para a igualdade, inclusão e democracia, o que pressupõe o direito à cidadania, em condições de igualdade.

Das aulas de bases teóricas, metodológicas, para a prevenção da violência, destaca-se que a teoria serve para ajudar a trabalhar os caminhos práticos, quando se unifica com a prática na perspectiva dialética (MELO, 2013). Logo, dizer que o aprendizado eficaz parte de uma prática educacional relacionada à sociedade é colocar em prática os ideais freireanos de libertação.

Para se tornar o educador que Freire propõe, é preciso compreender não só como o aluno elabora e constrói o conhecimento, mas, também, como contextualizar os fatos e, dialeticamente, mesclar experiência e saber. Redescobrir, diante dos tantos atrativos que conquistam atualmente os/as alunos/as, sua vocação humanística, capaz de desenvolver uma nova pedagogia reflexiva e criativa. São muitas as lacunas e não se pode silenciar diante de outras questões trazidas para dentro da escola com os novos tempos, como no caso das drogas, como explica Medeiros:

(...) uma área de estudo de representação simbólica, de relações socioeconômicas, sociopolíticas, socioespaciais, ou seja, pensar a instituição educacional enquanto espaço de manifestação de vários movimentos, sendo as drogas um dos quesitos que afetam o seu cotidiano, o seu interior, mas especialmente os seus vários internos. (MEDEIROS, 2006, p.47)

O comprometimento do papel da escola pela violência decorre, então, não somente, mas também, do problema do tráfico de drogas, como realidade da escola, na escola e na vida dos/as alunos/as, como relata a professora E7: "(...) perdemos alunos de várias séries, de morte, de prisão (...)" (E7 - Rede Municipal), mortes essas que, ao constituírem o cenário da violência, se juntam a outros aspectos como a impotência e o medo do professor e professora para enfrentar essa situação, que emana de questões sociais extra-muros da escola.

São muitos os fios de conexão entre o sistema das drogas e a sociedade em geral. A professora E7 relata ainda: "(...) quando eu estava na coordenação, eu cheguei a ir com ele na



delegacia, porque ele foi pego com droga na escola"(...) (E7 - Rede Municipal), o que evidencia uma situação em que o papel do/a professor/a se desvia da questão da educação para o trato de questões sociais que não eram, outrora, questões que comprometiam o papel da escola.

Esse comprometimento do papel da escola está ligado a um descrédito na própria capacidade do professor de modificar seu ambiente de trabalho, o que se conecta, na fala da professora E6, à questão do adoecimento do/a professor/a:

"(...) vejo muitos colegas adoecendo. Eu trabalhei comigo mesma para que o meu trabalho não fosse um transtorno, a causa do meu adoecimento. Mas, hoje eu trabalho e caminho para me aposentar e me preparo para ... (voz trêmula) para mudar de área porque não acredito nesse processo. É isso! (...)" (E6 - Rede Municipal)

Como pensar que essa escola, em cujo processo de educação já não mais se acredita, como espaço de participação democrática, conscientização e de auto realização? É possível, pois, superar a relação opressor/oprimido, como um problema não só da escola, mas da sociedade, para uma educação de libertação?

Em sua entrevista, a professora E7 assim se posiciona. Ela diz: "(...) Não tenho mais aquela ilusão de que a escola... Eu acho que a gente tá perdendo essa força. Cada ano que passa a gente fica mais isolado" (...)(E7 - Rede Municipal).

Por outro lado, pensar a educação dentro das especificidades de formação humana, como um processo educativo capaz de pensar as relações com o outro, como forma de se produzir outro lugar nesse processo insano, uma outra sociedade, é o que continua mobilizando trabalhos sobre a escola, a vida da escola, a violência na escola, o que restou reconhecido, inclusive, por uma das entrevistadas em relação ao presente trabalho:

"(...) a sua pesquisa, de certa forma, faz parte né. E é o que a gente espera que venha. Eu acho, que só pesquisando mesmo né. E vendo o que está aí. Vai chegar ao ponto, que não vai dar certo, ou já não esta dando, né. Não só os professores e as professoras estão adoecidos, mas todos os que estão envolvidos com a escola está adoecendo ou fisicamente ou com angústia. A gente tem visto, nessa escola mesmo, um número grande de professores e professoras entrando de laudo, tomando remédio. Por isso, é que falei, que se eu vir que vou para esse caminho, eu saio porque o maior bem que a gente tem é a saúde. É bom que estejam atentos porque está aumentando cada dia mais, quem sabe, seu estudo vai ajudar? Eu espero... (E7 - Rede Municipal)

Diante das inúmeras questões relacionadas ao comprometimento do papel da escola pela violência, o desafio de buscar entender as diversas manifestações de violência, bem como suas implicações nas práticas da escola, se aguça. Não se tem a pretensão, aqui, pois, de encerrar a discussão, ao se introduzir essa discussão que indaga se as categorias violência simbólica e ou opressão/libertação estariam aptas para a superação dessa brutalização da realidade no cotidiano da escola, a partir desses relatos dos professores e professoras dessas escolas públicas estadual, municipal e particular. A busca por uma escola sem violência, bem como a compreensão e enfrentamento dessa problemática requer progressiva compreensão e enfrentamento da complexidade, também, do momento político, em todas as suas dimensões, macro e micro, dentro e fora da escola, dentro e fora do país, sob o pano de fundo de um capitalismo financeiro que obstaculiza, muitas vezes sem que se perceba, a luta por uma educação e vivência verdadeiramente democráticas.

## **5 CONCLUSÃO**

A sociedade vive um momento crítico em meio a uma violência generalizada, nesse novo ciclo da construção histórico-social das relações. É nesse contexto que se buscou compreender a percepção dos professores e professoras do nono ano de escolas públicas municipal, estadual e particular da cidade de Belo Horizonte sobre a violência da escola e a violência na escola e suas implicações para o espaço de trabalho e a saúde dos educadores.

Nos fragmentos da vida na escola, que professores e professoras confiaram e permitiram que dialogassem com outros estudos acerca da temática, destacam-se algumas considerações, por exemplo, percebeu-se uma diversidade de manifestações da violência (na escola e da escola) cuja compreensão se buscou elucidar a partir dos aspectos teóricos adotados como referenciais para o estudo ora realizado, que já apontavam para a insuficiência no trato da violência como um conceito generalizado, apontando a necessidade de se falar em “violências”, no plural.

Para análise das entrevistas, foram organizadas as categorias de análises com pressupostos em Paulo Freire e Bourdieu, passando por discussões do cotidiano violento, subdividido em condição violenta do trabalho docente e a violência interpessoal entre os diferentes autores, enfatizando-se, por fim, o comprometimento do papel da escola pela violência. Os resultados da análise foram expostos, pois, à luz dos marcos teóricos que serviram de pano de fundo para a compreensão da questão da violência na escola e da escola, a partir de uma demonstração de

como os doze entrevistados e entrevistadas, oito mulheres e quatro homens, entre 32 a 59 anos de idade, como variação de tempo de 9 a 36 anos de serviço, percebem sua vida na escola, no tocante à violência, e suas implicações para o espaço de trabalho e a saúde dos educadores.

Os principais aspectos das percepções dos professores levaram às seguintes conclusões:

- Os professores e professoras, de maneira geral, identificam a presença da violência simbólica na escola;

- Grande parte dos entrevistados e das entrevistadas aponta dificuldades que demandam mudanças das desigualdades e situações de vulnerabilidade, dentro da escola, como, por exemplo, o fato de alunos de 9º ano não saberem ler;

- Os professores e professoras percebem que o sistema educacional, na escola, se caracteriza como um processo de construção hegemônica, alicerçado numa estratégia de poder;

- Os professores e professoras entendem que o problema da violência na escola supera a questão da diversidade, decorrente do alargamento do processo de inserção, apontando a ausência de formação voltada para a construção da consciência, no aluno, da razão pela qual ele está na escola, contexto no qual foi formulada uma crítica à Universidade, enquanto lugar de formação de educadores, que foi caracterizada como “desvinculada”.

- Os professores e professoras enfatizam a questão do preconceito racial e religioso, como uma manifestação da violência na escola;

- Houve algum reconhecimento, em escala menor, do preconceito em relação à questão de gênero e opção sexual;

- A percepção do racismo, bem como do sofrimento dele decorrente, foi abordada ao lado da adoção de práticas sensibilizadoras, no sentido de conduzir o/a aluno/a a perceber o processo histórico de opressão decorrente do racismo – o que revela a adoção da perspectiva freireana de libertação.

- Os professores e professoras apontam, como manifestação de violência, a sobrecarga de trabalho desvelada no “desespero” de se ter que trabalhar em vários turnos (dois ou mais).

- Os professores e professoras apontam a questão salarial como uma violência na vida da escola;

- A insatisfação no trabalho pode ser extraída, em geral, da percepção dos professores e professoras;

- O número de alunos (35 a 40 por sala) também aparece nas entrevistas do/das professoras da rede municipal como um dado que imprime incômodo e desconforto aos professores e professoras;

- A presença de equipamentos tecnológicos, em especial, o celular, aparece como aspecto que infere na relação do aluno-professor e no grau de obediência em relação àquilo que o professor determina e/ou especifica que deva ser feito.

- Os professores e professoras reconhecem e afirmam situações de adoecimento e mencionam, expressamente, a utilização de medicação, em alguns casos;

- Foi apontada, ao lado da violência simbólica e dos esquemas de opressão, a manifestação da violência física, nas escolas;

- Foi apontada como recorrente a utilização de licenças médicas, embora em um caso se fale em recusa à licença médica, por motivos pessoais, o que foi interpretado sob duas perspectivas possíveis: a) o professor estar se referindo a algum problema particular, em nada relativo à questão da violência da e na escola, o que se desvirtua das preocupações do presente estudo; b) o professor, inserido em um processo de alienação, não perceber o sentido do seu adoecimento como parte de um processo de violência maior, a saber, a violência da escola e a violência na escola.

- Foram identificadas diversas manifestações de violência originárias de movimentos dos alunos, no sentido da retirada forçada do professor da escola;

- A avaliação de desempenho foi mencionada como aspecto de violência, porque seu resultado fica atrelado a problemas de relacionamentos entre professores e professoras e alunos;

- As agressões verbais contra os professores e professoras foram reconhecidas no campo da violência na escola, na experiência do aluno com o professor;

- Os professores e professoras percebem como as relações no mundo virtual, e a maneira de se portar nele, se irradiam para o mundo real, a sala de aula, a escola;

- Os professores e professoras apontam a questão das drogas, inclusive o tráfico, como uma questão central da violência na escola; uma das professoras pontua a necessidade falar sobre o tema com os alunos, “dividir a angústia”, estabelecer o diálogo e a troca sobre o tema, o que se aproxima do passo de conscientização no processo freireano de libertação;

- Alguns professores e professoras apontam algumas diferenças entre a violência nas escolas públicas e particulares

- Os professores e professoras reconhecem que a questão da violência, no plano social, migra para o interior da escola e, aliada à desvalorização do professor,

imprime uma alteração no próprio papel do professor, que passa a ser visto como cuidador e não mais como o responsável pelo ensino/educação;

- A questão estrutural do ensino aparece aliada à violência e à desvalorização, como causa de adoecimento do professor.

- O comprometimento do papel da escola foi associado, em parte, ao problema do tráfico de drogas, como realidade da escola, na escola e na vida dos alunos;

- O comprometimento do papel da escola também foi associado ao descrédito, por parte do professor, em relação à sua própria capacidade de modificar seu ambiente de trabalho;

A partir das categorias analíticas trabalhadas conclui-se, pois, pela percepção, por parte dos professores e professoras, da violência simbólica na escola, nos termos do conceito apontado por Bourdieu. Outras formas de violência, contudo, também restaram percebidas, o que também confirma a percepção da violência enquanto opressão, nos termos da formulação de Paulo Freire. Registra-se, quanto a essa categoria, opressão/libertação, que alguns professores e professoras acreditam na libertação, embora outros apontem para um descrédito, sobretudo em relação à sua própria capacidade, enquanto professor, de modificar seu ambiente de trabalho, ou seja, de ser sujeito de transformação.

Restaram percebidas as condições violentas do trabalho docente e, ainda, a presença da violência interpessoal entre os diferentes atores envolvidos no espaço escolar, como resultado da dinâmica do mundo e tempo contemporâneos. De fato, as relações dentro e fora da escola inscrevem-se em uma pluralidade de fatores econômicos, sociais e educacionais que colocam em pauta uma revisão do papel da escola.

Todos os apontamentos de ordem conclusiva, acima apresentados, evidenciam, por fim, a percepção de que há um comprometimento do papel da escola, pela violência, uma vez que todos os entrevistados e entrevistadas, protagonistas daquelas vidas, trazem as marcas da violência, o que coloca em xeque o sentido que se tem na sequência, sem modificações, da realidade por eles vivenciadas, que deve ser reestruturada e reorganizada, o que desafia o mestrado profissional (quicá o doutoramento) em saúde pública, no Brasil, à continuidade de pesquisas que visem a preencher os vazios, as lacunas do processo de formação humana, bem como o alargamento da socialização escolar, com a crescente valorização da experiência de

todos aqueles cuja formação e experiência possam enriquecer o processo investigativo da cultura escolar e seus múltiplos desafios.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências** / Coordenado por Miriam Abramovay. - Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

BARRILARI, Arlize Aparecida Mesquita Moura. **A violência da escola: uma produção social legitimada**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: <[http://www.ebah.com.br/content/ABAAABR\\_8AD/a-violencia-escola-producao-social-legitimada](http://www.ebah.com.br/content/ABAAABR_8AD/a-violencia-escola-producao-social-legitimada)>. Acesso em: 28/07/2015.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. 1982. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Michelle Ralil da. **Bullying entre adolescentes de um centro urbano: saúde em BH**. Pesquisa defendida na Faculdade de Medicina da UFMG, Programa Saúde da Criança e Adolescente, e divulgada pelo Periódico *Saúde Informa*, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Rev. ampl. atual. São Paulo: Versus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOLDENBERG, M. **Violencia em lãs Escuelas**. Compilado por Mario Goldenberg. Buenos Aires: Grama, 2011.

GONÇALVES, Gustavo. Um olhar sobre a saúde do trabalhador docente em Minas Gerais. In. DUARTE, Adriana. Et. Al. **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 157 a 184.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** 2009. 1a ed. São Paulo: Objetiva, 2009.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13/05/2015.

MEDEIROS, Regina. **A escola no singular e no plural: um estudo sobre a violência e drogas na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

MELO, Elza Machado. **Podemos prevenir a violência, teorias e práticas**. Organização Pan-Americana de Saúde; UFMG, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e ação coletiva**. Hist. Cienc. Saúde, Manguinhos, v.4, n.3, p.153-531, nov. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Revista Pedagógica**, v.15, n.31, JUL./DEZ. 2013, p. 249-264. Disponível em < <file:///D:/Nova%20pasta/Downloads/2338-8182-2-PB.pdf>>. Acesso em 20/06/2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORA, José Ferrater. Percepção. In MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 555.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcio. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleu-Ponty**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>>. Acesso em: 20/06/2015.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 10/02/2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima e DUARTE, Adriana Cancelli. A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In. DUARTE, Adriana. Et. Al. **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 43 a 66.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <<http://www.who.int/portuguese/publications/pt/>>. Acesso em: 20/06/2015.

Pesquisa em comunicação. **Entrevista em profundidade**. Disponível em: <<http://pesquisaemcomunicacao02.blogspot.com.br/2009/09/entrevista-em-profundidade-entrevista.html>>. Acesso em: 15/03/2015.

ROCHA, M. R. M. **Crença, mito e verdade**. Barcelona, 2002. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciéncias de la Educació, Universitat Autónoma de Barcelona, 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. MAGISTRA. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais. Org.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Prevenção e Enfrentamento à violência escolar: promoção de uma cultura de paz nas escolas**. Belo Horizonte: 2014.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. **Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as: narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas**. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/InesTeixeira\\_CatarinaAlvarenga.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/InesTeixeira_CatarinaAlvarenga.pdf)>. Acesso em: 10/03/2015.



*ANEXO A - Aprovação do Projeto de Pesquisa*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Parecer nº. ETIC 355/09

**Interessado(a): Profa. Elza Machado de Melo**  
**Depto. de Medicina Preventiva e Social**  
**Faculdade de Medicina - UFMG**

**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 07 de outubro de 2009, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado "**Investigação dos riscos de saúde para adolescentes e seus determinantes**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

**Profa. Maria Teresa Marques Amaral**  
**Coordenadora do COEP-UFMG**

*ANEXO B - Carta de Autorização***AUTORIZAÇÃO**

EU,-----responsável legal pela  
escola-----autorizo a realização do  
projeto de pesquisa: **VIOLÊNCIA NAS ESCOLA: Um estudo sobre a percepção dos professores em  
escolas públicas e particulares de Belo Horizonte**, sob a responsabilidade da Orientador Professor Doutor  
José Pereira Peixoto.

---

Assinatura e carimbo da instituição.

*APÊNDICE C - Solicitação de Autorização*

À

Escola

Atenção: Direção

Eu, Maria Inez Pereira, mestranda em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência, estou desenvolvendo estudo sobre a *Violência na escola: um estudo sobre a percepção dos professores em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte*, para fins de dissertação.

Para tanto gostaria da autorização da Direção deste estabelecimento de ensino para a realização de entrevistas, e questionário de caracterização aos professores do oitavo e nono ano.

Os dados serão coletados por meio de entrevistas semi estruturadas e será garantido o anonimato dos participantes. A participação de sua instituição é gratuita e voluntária e a qualquer momento poderá retirar-se da pesquisa, entretanto gostaríamos de ressaltar que a participação da escola será de fundamental importância para o desenvolvimento do estudo.

Os dados obtidos serão utilizados para fins exclusivamente científicos. Quanto aos benefícios desta pesquisa acredita-se que os resultados possam fornecer subsídios para a abordagem dos fatores que interferem na saúde dos professores.

Qualquer dúvida sobre o desenvolvimento do estudo poderá ser respondida por mim, pelo orientador ou pelo co-orientador.

Agradecemos desde já sua colaboração.

Maria Inez Pereira

Pesquisadora do Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência.

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor José Pereira Peixoto

*APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista semi estruturada.

O Sr.(a). poderá se recusar a participar ou desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal ou profissional. Além disso, há a garantia de manter em sigilo todos os dados coletados. Deve ficar claro que a participação será voluntária e não ocasionará nenhum benefício financeiro ou despesa para o participante.

Os resultados da pesquisa sobre *Violência na escola: um estudo sobre a percepção dos professores em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte* serão usados apenas para fins científicos e serão publicados na forma de relatórios e artigos em revistas especializadas, sem nenhuma identificação pessoal ou do estabelecimento de ensino. Estes resultados também serão usados para propor medidas preventivas nas escolas e nas famílias com relação ao assunto violência nas escolas.

Esta pesquisa não apresenta riscos à sua integridade física e quanto aos benefícios acredita-se que os resultados possam fornecer subsídios para abordagem dos fatores que interferem em saúde durante sua atividade docente. Você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa na qual está participando a qualquer hora.

Se o(a) Sr.(a). estiver suficientemente esclarecido(a) e concordar com a utilização destas informações para estudo científico, favor assinar as duas vias deste termo de consentimento, sendo que uma das vias ficará em seu poder.

O projeto, conforme já citado, traz contribuições muito relevantes para as instituições, seus programas de ensino e para todos os atores sociais envolvidos.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente

Maria Inez Pereira

Pesquisadora do Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência.

Fone:

Orientador Professor Doutor José Pereira Peixoto

Órgão da Universidade Federal de Minas Gerais (Comitê de Ética em Pesquisas) que autoriza e fiscaliza a realização de pesquisas: Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – CEP: 21270-901 –BH – MG Telefax (031) 3409-4592 – email: coep@prpq.ufmg.br

Baseado neste termo eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da entrevista.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2014. Ass.: \_\_\_\_\_

*APÊNDICE E - Entrevistas Semiestruturadas (professores)*

**Questionário**

- 1) Conte pra mim sobre a sua vida na escola.

*APÊNDICE F - Identificação*

**Dados para caracterizar o perfil do professor:**

**Nome:**

**Idade:**

**Formação:**

**Sexo:**

**Em quantas escolas atua? Qual a rede de ensino?**

**Há quantos anos está atuando na área da Educação?**