

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**NATANIEL ANTONIO VICENTE**

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DISCENTE:  
O QUE A GEOGRAFIA TEM A VER COM ISSO?**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Roselane Zordan Costella**

**Porto Alegre  
2023**

Nataniel Antonio Vicente

## **A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DISCENTE: O QUE A GEOGRAFIA TEM A VER COM ISSO?**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Geografia.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Roselane Zordan Costella (Orientadora) – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Élide Pasini Tonetto – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Elisabete Miltz Wypychynski Martins – UDESC

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Larissa Corrêa Firmino – Faced/UFRGS

### CIP - Catalogação na Publicação

VICENTE, NATANIEL ANTONIO  
A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DISCENTE: O QUE  
A GEOGRAFIA TEM A VER COM ISSO? / NATANIEL ANTONIO  
VICENTE. -- 2023.  
204 f.  
Orientadora: ROSELANE ZORDAN COSTELLA.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Violência. 2. Escola. 3. Ensino. 4.  
Aprendizagem. 5. Geografia. I. COSTELLA, ROSELANE  
ZORDAN, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

Poderia escrever um capítulo a parte para registrar os tantos agradecimentos às diversas pessoas que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes nesse meu percurso que chega ao fim. Algumas diretamente, outras indiretamente. Tenho um princípio que me orienta há bastante tempo, e que se centra na ideia de que sempre estamos aprendendo, o tempo todo, em qualquer ambiente. Conhecimentos, saberes, práticas, convívios, enfim uma gama complexa de que somos formados, enquanto seres humanos.

O fantástico dessa caminhada foi perceber como às vezes, algo tão particular, como a empreitada de realizar um doutorado, parece ter uma potência social com um alcance maior do que se pensa. De pessoas que ficam felizes por simplesmente saberem que alguém está ousando ir além. E posso afirmar que essas reações inesperadas, muitas vezes foram meu combustível para seguir o foco.

Agradecer a todos, em geral, pode ser um não agradecimento a ninguém. Sabendo que corro o risco de deixar algo importante a ser mencionado, nesse momento, preciso registrar agradecimentos muito especiais.

Antes de mais, um agradecimento muito especial à professora Roselane, minha orientadora. Primeiramente por ter me aceitado no programa e ter proporcionado essa conquista. E, mais especial ainda, agradecer a enorme paciência e compreensão dos momentos de morosidade no meu processo de escrita. Além de ter sido mais do que uma orientadora, uma pessoa muito humana que esteve sempre à disposição e ajudando em quase todo o meu processo. Com certeza, saio dessa caminhada tendo uma outra ideia sobre o significado de orientação acadêmica.

Outros agradecimentos se fazem importantes com certeza.

Àqueles que fizeram parte de minha caminhada acadêmica: colegas e professores da UFRGS que proporcionaram momentos de reflexões importantes ao crescimento teórico-epistemológico.

Às professoras: Ivaine Maria Tonini, Rosa Maria W. Martins e Élide Passini Tonetto que enriqueceram bastante meu processo de abstração com ricas sugestões, a partir da qualificação do meu projeto de pesquisa, em que

estiveram presentes como membros da banca examinadora. Agradeço pela aceitação também de fazerem parte agora da defesa de tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS pela atenção e empenho da coordenação e funcionários.

Aos meus amigos que sempre de uma forma, ou de outra, estiveram presentes nessa caminhada, seja compartilhando momentos de desestresse assim como fazendo pontuações importantes, gerando questionamentos e dúvidas, as quais também me movimentaram na busca de mais conhecimento.

Àqueles que passaram a fazer parte de minha vida, nos últimos tempos: aos colegas professores das escolas que leciono, pelo compartilhamento das angústias e das descobertas, das tensões escolares e dos momentos alegres. Aos alunos dessas por proporcionarem uma constante reflexão sobre o significado de ser professor. Aos discentes e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Álvaro Luís Nunes, onde realizei as investigações, por disponibilizarem, gentilmente, espaço e tempo à realização da pesquisa.

A uma pessoa que tem me acompanhado e me incentivado por muito tempo já, que é conhecedora das minhas caminhadas além da academia, o meu tio Francisco Vicente, que tem sido também inspiração dos meus processos tanto na vida, como pessoais.

Em especial, a alguém que no último ano tem feito parte da minha vida, e que nos últimos meses, tem sido paciente e companheira, compartilhando também conhecimentos além de razões de eu ser alguém mais feliz hoje, mais completo, Sônia Jaqueline de Paula, simplesmente alguém muito especial.

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar sobre a violência escolar na perspectiva discente, visando à reflexão a respeito das visões de mundo presentes nas expressões dos alunos e propõe o debate sobre a transformação desse tema como possibilidades para práticas educacionais no ensino de Geografia. Parte-se do pressuposto de que a violência que acontece, dentro dos muros da escola, tem relação direta com a mais ampla que existe na sociedade mas, ao mesmo tempo, a escolar apresenta singularidades, as quais precisam ser identificadas para se obter melhores resultados no trato desse problema. A cultura de violência vivenciada como um capital cultural em seu espaço de comunidade, a lógica de comportamento de tribo e a reação ao preconceito exercido na escola, através da violência simbólica, são constituintes dessas particularidades. Utilizou-se o método fenomenológico como diretriz de interpretação às análises, focando no estudo das percepções discentes, detectando aquilo que é inerente nos comportamentos discentes dentro desse processo. A pesquisa foi efetuada no espaço de uma escola de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, que se localiza em um bairro bastante atingido cotidianamente por violências. Além da investigação sobre o referencial teórico referente ao tema e o estudo de ambiente, onde foi detectada a percepção acerca das relações presentes entre professores, alunos e direção da escola. Analisando processos de convivência, conjecturando com as manifestações dos grupos focais, tentando entender como se constitui esse espaço escolar. Expressões de preconceito contra os alunos agressivos são uma constante, tanto por parte dos professores e diretores, quanto dos próprios colegas, os que não se envolvem diretamente em conflitos. Uma violência simbólica que se manifesta com força e motivo de recrudescimento do próprio processo da violência escolar. Entrevistas com professores da Geografia da escola e a análise acerca das temáticas do livro didático também foram importantes para compreender se é possível que esse processo da violência na escola possa se torna um objeto de conhecimento da Geografia. O tema é muito pouco abordado tanto em aulas como nas páginas dos livros, entretanto, as entrevistas com os docentes revelaram questões importantes que podem ser transformadas como temáticas às aulas. Também possibilidades de como aprofundar os temas do livro didático foi possível serem pensadas nesse processo de estudo dessas obras.

Palavras-chave: Violência, Escola, Ensino, Aprendizagem, Geografia.

## ABSTRACT

This research aims to analyze school violence from the perspective of students, aiming to reflect on the worldviews present in their expressions and proposes the debate on the transformation of this theme as possibilities for educational practices in the teaching of Geography. It starts from the assumption that the violence that takes place within the walls of the school is directly related to the broader society, but, at the same time, this violence presents singularities, which need to be identified in order to obtain better results in the field. I deal with this problem. The culture of violence experienced as a cultural capital in their community space, the logic of tribal behavior and the reaction to prejudice exercised at school, through symbolic violence, are constituents of these particularities. The phenomenological method was used as a guideline for interpreting the analyses, focusing on the study of student perceptions, detecting what is inherent in student behavior within this process, carrying out research in the space of a school in São Leopoldo/RS, which is located in a neighborhood hit hard by violence on a daily basis. In addition to the research of the theoretical framework related to the theme and the study of the environment, where the perception about the relationships between teachers, students and school management was detected. Analyzing coexistence processes, conjecturing with the manifestations of the focus groups, trying to understand how this school space is constituted. Expressions of prejudice against aggressive students are constant, both by teachers and directors, as well as by colleagues themselves, those who do not get involved in conflicts. A symbolic violence that manifests itself with force and reason for the resurgence of the very process of violence. Interviews with Geography teachers were also important to understand whether it is possible that this process of violence at school can become an object of knowledge of Geography, in addition to analyzing the themes of the textbook. The subject is very little addressed both in classes and in the pages of books. However, the interviews with the Geography teachers revealed important questions that can be transformed into themes for the classes. It was also possible to consider possibilities of how to deepen the themes of the textbook in this process of studying these works.

eywords: Violence, School, Teaching, Learning, Geography

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la violencia escolar en la perspectiva de los estudiantes, con el objetivo de reflexionar sobre las cosmovisiones presentes en sus expresiones y propone el debate sobre la transformación de este tema como posibilidades para las prácticas educativas en la enseñanza de la Geografía. Se parte del supuesto de que la violencia que se desarrolla dentro de los muros de la escuela está directamente relacionada con la sociedad en general, pero, al mismo tiempo, esta violencia presenta singularidades, que es necesario identificar para obtener mejores resultados en la campo Me ocupo de este problema. La cultura de la violencia vivida como capital cultural en su espacio comunitario, la lógica de comportamiento tribal y la reacción al prejuicio ejercida en la escuela, a través de la violencia simbólica, son constituyentes de estas particularidades. El método fenomenológico fue utilizado como guía para la interpretación de los análisis, centrándose en el estudio de las percepciones de los estudiantes, detectando lo que es inherente al comportamiento de los estudiantes dentro de este proceso, realizando una investigación en el espacio de una escuela en São Leopoldo/RS, que se encuentra en un barrio golpeado duramente por la violencia a diario. Además de la investigación del marco teórico relacionado con el tema y el estudio del medio ambiente, donde se detectó la percepción sobre las relaciones entre docentes, estudiantes y la gestión escolar. Analizando procesos de convivencia, conjeturando con las manifestaciones de los grupos focales, tratando de comprender cómo se constituye este espacio escolar. Las expresiones de prejuicio contra los alumnos agresivos son constantes, tanto por parte de docentes y directivos, como de los propios compañeros, quienes no están involucrados en conflictos. Una violencia simbólica que se manifiesta con fuerza y razón por el recrudecimiento del propio proceso de violencia. Las entrevistas con profesores de Geografía también fueron importantes para comprender si es posible que este proceso de violencia en la escuela pueda convertirse en un objeto de conocimiento de Geografía, además de analizar los temas del libro de texto. El tema es muy poco abordado tanto en las clases como en las páginas de los libros. Sin embargo, las entrevistas con los profesores de Geografía revelaron cuestiones importantes que pueden transformarse en temas para las clases. También fue posible considerar posibilidades de cómo profundizar los temas del libro de texto en este proceso de estudio de estas obras.

Palabras clave: Violencia, Escuela, Enseñanza, Aprendizaje, Geografía



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -- Esquema sobre o conceito de violência escolar.....	51
Quadro 2 – Lista das questões guias que orientaram as contendas nos grupos Focais.....	70
Quadro 3 – Sistematização das ações à coleta de dados.....	74
Quadro 4 – Caracterização dos participantes dos grupos focais.....	77
Quadro 5- Critérios à construção da lista de perguntas às entrevistas com os professores de Geografia.....	127
Quadro 6- Questões do formulário para entrevistas com professores.....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Riscos de homicídios por 100 mil habitantes pessoas e % de 10 anos ou mais ocupadas, segundo municípios selecionados e por classificação crescente.....	136
-----------	---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BBC	British Broadcasting Corporation
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia
ENANPEGE	Encontro Nacional da Pós Graduação da Geografia
AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
CNN	Cable News Network
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência
PETROBRÁS	Empresa Brasileira de Petróleo Brasileiro
PREVINE	Protocolo de Prevenção à Violência nas Escolas
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
TCI	Termo de Concordância da Instituição
CRAS	Conselho Regional de Assistência Social
ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
CPT	Comissão Pastoral da Terra
PPP's	Planos Políticos Pedagógicos
PENSSAN	Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar Nutricional
SMED	Secretaria de Educação e Desporto

EGH            Ensino de Geografia e História  
VS              Jornal do Vale dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 PERCURSO E ITINERÁRIO DO PESQUISADOR</b> .....	28
<b>3 A INSPIRAÇÃO À CAMINHADA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR</b> .....	39
3.1 O que é a violência.....	39
3.2 A violência escolar.....	42
<b>4 UM MAPA GUIA: O MÉTODO</b> .....	53
4.1 O percurso seguido: a metodologia.....	58
4.1.1 Os utensílios do percurso: as técnicas metodológicas.....	59
4.1.2 As estratégias para o percurso: detalhamento dos procedimentos metodológicos.....	63
4.1.2a O <i>lócus</i> de pesquisa.....	63
4.1.2b O grupo escolhido.....	65
4.1.2c O planejamento do trabalho com os grupos focais.....	68
4.1.2d O planejamento do trabalho de estudo de observação do ambiente.....	73
4.1.2e fluxograma.....	74
<b>5 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	76
5.1 Com a palavra, os alunos: os grupos focais.....	77
5.1.1 Revelando as visões de mundo: a descrição fenomenológica.....	78
5.1.1a O primeiro grupo.....	79
5.1.1b O segundo grupo.....	95
<b>5.1.2 Categorizando as visões de mundo: a redução fenomenológica</b> ....	102
5.1.2a A cultura do apreço à força física.....	102
5.1.2b A possibilidade de mudança do comportamento agressivo.....	103
5.1.2c O reforço da baixa autoestima pelo grupo docente e discente.....	104
5.1.2d O medo da autoridade policial.....	105
5.1.2e A ausência da autocrítica sobre as atitudes.....	106
5.1.2f O comportamento espelho focado nas atitudes agressivas.....	107
5.1.2g O respeito como forma de evitar conflitos.....	108
5.1.2h O lar como forma de antídoto ou reforço da violência.....	109
<b>5.1.3 Cotejando as visões de mundo: a interpretação fenomenológica</b> ..	110

5.1.3a A base motivacional ao apreço do uso cotidiano da força.....	111
5.1.3b O preconceito como reforço da baixa autoestima.....	113
5.1.3c A necessidade do “revide” como forma de dar significado à existência.....	115
5.1.3d O resgate para um mundo não violento.....	117
5.1.3e A representação social do poder maior da polícia.....	118
5.1.3f A dificuldade de autorreflexão discente.....	120
5.1.3g O comportamento de tribo.....	121
5.1.3h É possível desconstruir a concepção de impunidade no ambiente escolar?.....	123
<b>5.2 O enfoque da violência no ambiente de estudo.....</b>	<b>125</b>
5.2.1 A perspectiva docente.....	125
5.2.2 A ótica do livro didático.....	135
5.2.3 Conclusões do capítulo sobre resultados da pesquisa.....	145
<b>6 CONEXÃO ENTRE PESQUISA – EDUCAÇÃO - ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>152</b>
6.1 A realidade vivida como tema da Educação.....	154
6.2 Uma perspectiva contemporânea ao Ensino de Geografia.....	158
6.2.1 Geografizando a Violência Escolar.....	162
6.3 Violência e processo educativo em algumas linhas não tão finais.....	171
<b>7 LINHAS FINAS DESSA HISTÓRIA PARA OUTRAS SEREM CONSTRUÍDAS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>194</b>
APÊNDICE A – Apresentação do Termo de Consentimento.....	195
APÊNDICE B – Termo de Concordância da Instituição.....	196
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (alunos).....	197
APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (pais).....	199
APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (professores)...	201
APÊNDICE F – Link de publicação de artigo do período do doutorado.....	203
APÊNDICE G – Link de publicação de capítulo de livro do período do Doutorado.....	204

## 1 INTRODUÇÃO

Entender melhor o mundo em que vivemos requer um exercício intenso de análises críticas e reflexões. Quanto maior a prática desse exercício, acredito que maior será a competência de leitura dessa sociedade a qual pertencemos, compreendendo com mais profundidade suas essências, suas correlações e suas contradições. Nesse sentido, é possível se inferir que quanto mais análises e reflexões conseguirmos tecer sobre nosso mundo, mais estaremos prontos para sair da acomodação e das compreensões superficiais.

A temática desta tese explora a violência escolar sob diferentes perspectivas, contudo tem o objetivo maior de dar visibilidade ao aluno. Esse é um tema que envolve diferentes atores e pontos de vista, e está presente de forma cada vez mais intensa na realidade da sociedade. A abordagem desta produção está pautada na análise e reflexão sobre a perspectiva discente, utilizando resultados dessa análise à indicação de ações importantes ao ensino de Geografia. Como a Geografia, na escola, pode contribuir no processo de reflexão e enfrentamento dessa situação?

É de conhecimento público que a escola representa um lugar de aconchego para muitos alunos e um local de repúdio e violência para outros tantos que a vivenciam. Faz-se importante, portanto, compreender a caminhada que levou até esse tema, que revela uma das facetas da escola. Afinal, por que o interesse por estudar os atos violentos?

Caminhada, que no contexto dessa tese, remete a inquietações, dúvidas e problematizações acerca desse fato da violência escolar, as quais motivaram o pensar sobre esse tema de forma mais complexa e mais aprofundada, elegendo-a como um mote de pesquisa. Condição que pode ser identificada como a gênese da problemática dessa tese, que para Silva, Silva e Junckes (2009) representa “uma representação teórica prévia que propicia um rompimento com as pré-noções e proporciona o início da construção do objeto para pesquisa”. Romper com essas pré-noções, nesse caso, significa desconstruir o senso comum estabelecido a partir das notícias superficiais veiculadas na mídia acerca da questão dos atos violentos ocorridos no espaço escolar. Manchetes e reportagens que não têm a preocupação em debater sobre os reais motivos desse acontecimento.

Para a definição desse tema, houve uma mistura de experiências, observações e preocupações em relação aos acontecimentos da e na escola. Igualmente se apresentaram alguns dilemas, pois conseguir propor algo que corresponda às expectativas e exigências de um estudo acadêmico é sempre desafiador. A experiência do cotidiano escolar, um laboratório por excelência, auxiliou na definição do tópico dessa pesquisa, na medida em que se convive recorrentemente com situações de conflitos no ambiente escolar. Situações as quais se presenciou, como professor atuante, em escolas dos municípios gaúchos de Porto Alegre, de Portão, de Campo Bom, de Ivoti e de Novo Hamburgo. É fato também que atualmente casos de violência escolar tem tido veiculação recorrente na mídia. como as que podemos destacar, por exemplo, de notícias do G1, jornal online associado a uma grande rede da imprensa nacional.

Em 2018, no estado de Minas Gerais, conforme relatos da Secretaria de Estado de Segurança Pública e que foram noticiados nesse jornal <sup>1</sup>, aconteceram 10,6 mil casos de relatos de violência nas escolas mineiras. Xingamentos em salas de aula, brigas, desrespeito a professores e colegas, situações de lesão corporal, dano ao patrimônio, desacato, injúria e atrito verbal envolvendo estudantes, trabalhadores da educação e outras pessoas com acesso às instituições de ensino. Incluindo episódios extremos que resultaram no encaminhamento dos envolvidos a delegacias de polícia. Foi o que aconteceu quando um adolescente de 14 anos portava uma faca na Escola Estadual Amélia Josefina Kessen, no bairro Nova Suíça, Região Oeste de Belo Horizonte.

No ano de 2019, outra notícia do G1<sup>2</sup>, relata que, no ano anterior, foram registrados mais de 1.100 casos de violência dentro de estabelecimentos de ensino no estado do Pará, contabilizando uma média de três casos por dia. Entre os principais tipos de ocorrências apareceram roubos, ameaças e lesões corporais tendo casos gravíssimos como o caso de uma adolescente de 16 anos que esfaqueou um professor dentro da sala de aula, em uma escola de Ananindeua, na região metropolitana de Belém.

---

<sup>1</sup> <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/08/08/mg-registra-106-mil-casos-de-violencia-em-escolas-publicas-e-particulares-em-6-meses.ghtml>

<sup>2</sup> <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/06/26/numero-de-casos-de-violencia-dentro-das-escolas-aumenta-no-para.ghtml>



Em São Paulo, no ano de 2019<sup>3</sup>, uma pesquisa feita pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a Apeoesp, também indica que cresceu o percentual de estudantes e professores que declararam ter sofrido algum tipo de violência dentro da escola. Agressão verbal e física, furtos, roubos, vandalismos, casos de *bullying* e de discriminação são as principais ocorrências. E também graves registros como o caso de uma professora que foi hostilizada por alunos de uma escola pública de Carapicuíba, na Grande São Paulo. Estudantes destruíram as carteiras e atiraram livros contra a professora, e a docente chegou a ser internada com sintomas graves de estresse.

Segundo reportagem realizada pela BBC News e veiculada no G1<sup>4</sup>, em agosto do ano de dois mil e dezenove, o Brasil, conforme dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, a OCDE, lidera relatos de casos de violência dentro de escolas. Dos 34 países integrantes dessa organização, o Brasil apresenta 12,5% de registros de ocorrência de agressões nos ambientes escolares, enquanto a média desse grupo é de 3,4%. Portanto, a cada cem casos de violência ocorrida no território brasileiro, doze ocorrem nos espaços das escolas, enquanto nos outros são registradas, em média, apenas três. Nessa mesma matéria, há registros de agressões morais e físicas ocorridas em escolas de outros quatro estados brasileiros: no Rio de Janeiro, em Goiás, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Para Oliveira e Fitz (2014) a escola tem se tornado um dos alvos das várias manifestações de violência interna e externa, e desperta a atenção, conforme a pesquisa desses autores, o fato desse fenômeno ocorrer tanto em escolas públicas quanto privadas.

Importante registrar que durante o período de suspensão das aulas em todo o país, entre março de 2020 a fevereiro de 2021, em função da pandemia da Covid-19, não havendo contato dos alunos nos pátios escolares, os registros de violências nesse espaço foram zerados. Entretanto, logo após o retorno já começaram a surgir novas ocorrências e um ano após, em 2022 já se teve um registro de violência grave, o qual foi reportado pelo “Programa

---

<sup>3</sup> <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/12/18/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa.ghtml>

<sup>4</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/12/fui-agredido-em-sala-de-aula-3-professores-contam-historias-de-violencia-trauma-e-decepcao.ghtml>

Fantástico” da Rede Globo<sup>5</sup>. E também foi matéria de reportagem do G1<sup>6</sup> que em março desse ano de 2022 publicou : “onda de violência em escolas de Brasília assusta pais, alunos e autoridades”. Detalhando inclusive que “em uma escola, alunos trocaram socos, até um deles cair e bater a cabeça no chão”. Uma outra estudante “agrediu a colega e puxou a menina pelos cabelos (..) e uma delas bateu a cabeça da outra contra o muro”.

E na semana de finalização da escrita dessa tese, o país ficou chocado com a notícia da morte de uma professora da rede de ensino estadual de São Paulo. Conforme notícia do Jornal VS de São Leopoldo, de 27 de março desse ano de 2022, o fato ocorreu na manhã desse mesmo dia, na Escola Estadual Thomázia Montoro, na zona oeste paulista. O aluno estudava na instituição, tinha 13 anos e, alguns dias antes, havia se envolvido em um conflito por motivo de *bullying* e essa docente apartou a briga. Revoltado com a situação, dias depois, ele entrou na sala em que a professora estava lecionando, chegou próximo dela como se estivesse ali para lhe fazer alguma pergunta e sem falar nada ele apenas a golpeou com várias facadas. Ainda na sequência, deu facadas em outros dois professores e um colega, que tentaram detê-lo.

E o que é mais chocante é que essa não é a primeira vez que professor é morto por ação violenta de aluno. Segundo ainda o Jornal VS, em 2022<sup>7</sup>, em Aracruz no Espírito Santo, um aluno matou três professoras e outra aluna na escola em que estudava. Mas desde 2002 há registros por todo o país, de ocorrências envolvendo atos violentos de alunos desferindo facadas, machadadas e disparando tiros.

O que remete à conclusão de que a violência escolar é de fato uma questão que abrange muitas instituições no nosso país, de forma preocupante, e que merece maior estudo especialmente por parte de nós professores.

Com a finalidade de efetuar análises sobre conceitos e teorias que auxiliassem no processo de estudo e da escrita da tese, frequentou-se algumas disciplinas do doutorado no período entre 2018 e 2020, que serão relacionadas na sequência.

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=w98aeWoZPAU>

<sup>6</sup> <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/03/27/onda-de-violencia-em-escolas-de-brasil-ia-assusta-pais-alunos-e-autoridades.ghtml>

<sup>7</sup> <https://www.jornalvs.com.br/noticias/pais/2022/11/25/atirador-que-matou-dois-professores-e-um-aluno-em-escolas-e-presno-no-espírito-santo.html>

A disciplina “Geografia educadora e educação geográfica: conceitos e práticas” foi cursada no primeiro semestre de 2018, de forma presencial, com encontros realizados no prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Ufrgs, em Porto Alegre. Foi ministrada pelo professor Nelson Rego e pela professora Roselane Zordan Costella, e teve o objetivo de refletir conceitual e didaticamente sobre os três nexos ideativos formadores do conceito de geração de ambiências: a relação meio 'em torno/meio entre', a interpretação instauradora, a relação dialógica das lógicas/dialógicas do diálogo. Foi um momento em que se debateu e abstraiu sobre as várias possibilidades de exploração de conteúdos, os quais não são previstos pelas grades curriculares oficiais. Foram socializadas formas de ler e compreender o cotidiano, utilizando elementos desse cenário, como museus e parques, para instigar a reflexão acerca do mundo que vivemos. Essa experiência representou um momento inicial ao fortalecimento do tema dessa pesquisa, pois possibilitou compreender que a educação contemporânea pode ser composta por temas do cotidiano.

No segundo semestre de 2018, cursou-se a disciplina “O currículo como espaço em construção”, igualmente presencial, e que teve os encontros realizados no prédio da Pós-Graduação da Geografia da Ufrgs, em Porto Alegre. Ministradas pela professora Lígia Beatriz Goulart, as aulas se concentraram na reflexão pautada sob três eixos: Estudos de currículo, de Política Educacional e de Práticas Pedagógicas na escola. Os encontros tiveram como tópicos de debate a questão do currículo, focando na análise das articulações políticas educacionais que impactam o currículo; das práticas escolares; dos estudos teóricos sobre o currículo. das práticas pedagógicas que efetivam o currículo na escola.

Momentos que propiciaram reflexões acerca do processo de constituição de um currículo, quais interesses permeiam essas produções, quais concepções de educação elas disseminam e quais ações docentes são projetadas. Sendo utilizados referenciais de autores como Sílvio Gallo, Verônica Gesser, Marlucy Alves Paraíso e Eduardo Donizeti Giroto. Autores que apresentam ao debate análises críticas sobre o processo de constituição de currículos no Brasil e sobre o processo de constituição da nova BNCC, a Base Nacional Comum Curricular. Esse debate acerca do currículo e, em

especial, da nova BNCC foi importante, pois trouxe elementos que serviram como amparo à reflexão sobre como o ensino de Geografia poderá trabalhar com esse tema da violência escolar enquanto processo de aprendizagem em sala de aula.

Na sequência do curso, no primeiro semestre de 2019, frequentou-se a disciplina “Itinerários e alternativas, autobiografias e formação docente”, de forma presencial, com encontros realizados no prédio da Faculdade de Educação da Ufrgs. Foi ministrada pela professora Roselane Zordan Costella e pelo professor Nelson Rego, e teve como escopo o debate sobre a formação docente e os percursos autobiográficos, focando na análise e reflexão de narrativas docentes. Referenciais de Denice Bárbara Catani, Paula Perin Vicentini, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, entre outros, foram utilizados para ancorar as reflexões propostas. Refletir sobre essas narrativas contribuiu ao processo de autorreflexão da trajetória de professor, o que auxiliou com argumentos à dissertação do capítulo sobre o percurso do pesquisador, que integra a redação dessa tese.

A disciplina de “Socialização e Individuação” foi cursada no segundo semestre de 2019, presencialmente, com encontros realizados na Faculdade de Educação da Ufrgs e ministrada pelos professores Leandro Pereira e Célia Elizabete Caregnato. Durante as aulas, foram estudados escritos de sociólogos que teorizam sobre processos de socialização e de individuação como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Danilo Martuccelli. O foco dos debates foi dirigido às análises sobre os indivíduos e os processos de socialização. Como ocorre a assimilação dessa socialização? Como o indivíduo constrói sua identidade? E até que ponto há possibilidade de autonomia ou sujeição do indivíduo frente às instituições?. Momento em que se refletiu sobre conceitos importantes como da violência simbólica, das disposições sociais, do capital cultural, do campo, do personagem social. Reflexões que foram importantes, pois revelaram que a análise sobre um espaço escolar é carregada dessa característica da socialização. Ambiente em que igualmente emergem conflitos culturais, manifestações de disposições sociais e imposição de valores através da ação da instituição escola. Estudar a violência escolar, portanto, requer também uma inflexão sobre processos de socialização efetuados e vivenciados pelos discentes.

No primeiro semestre de 2020, cursou-se a disciplina “Troca de saberes para pensar a aprendizagem em Geografia”, de forma remota, por motivo da Pandemia da Covid-19, e teve como responsável a professora Maíra Suertegaray. O escopo centrou no debate acerca de diferentes possibilidades de abordagens temáticas e metodológicas no ensino de Geografia, a partir da troca de saberes com os professores convidados da disciplina que desenvolvem propostas inovadoras na Educação Básica. Foi um espaço de troca de aprendizados docentes e reflexões acerca dos saberes e fazeres do Ensino de Geografia. Essa socialização foi importante, pois auxiliou na percepção de alguns tópicos do ensino geográfico que poderiam ser correlacionados com a temática da violência escolar.

E no segundo semestre de 2020, também de forma remota, cursou-se a disciplina “Desfazimento de imagens: conexões entre Educação e Geografia”, ministrada pela professora Ivaine Maria Tonini. O objetivo visou ao aprofundamento dos estudos teóricos, metodológicos e epistemológicos sobre as linguagens imagéticas. Propondo uma interface entre Educação e Geografia com abordagens ancoradas, principalmente, em autores pós-estruturalistas e do campo da cultura. Debateu-se acerca da potência da imagem como elemento de reflexão e de síntese das subjetividades e também acerca das possibilidades de ensino e aprendizagem além dos protocolos curriculares. Espaço que também foi importante pois gerou momentos de reforço à ideia da exploração de um tema do cotidiano dos alunos, o da violência, como possibilidade para instaurar novos processos de aprendizagem no Ensino de Geografia.

As leituras que serviram de referenciais à elaboração dessa produção textual foram pautadas nos eixos temáticos de Violência, Violência Escolar e Ensino de Geografia. Na temática da Violência, os principais teóricos foram Minayo (1994, 1998, 2002 e 2007) e Abramovay (2002, 2005, 2009 e 2012). Sobre a Violência Escolar, leituras de Charlot (2002), Krug (2002) e Ristum (2001) como principais referenciais. E tangente ao Ensino de Geografia e Educação as referências foram as de Cavalcanti (1998 e 2019), Costella (2008, 2012, 2014 e 2019) e Veiga-Netto (2002). Teóricos que serviram como base conceitual maior de sustentação das reflexões dessa tese. Mas outros autores

também foram utilizados complementarmente tendo bastante importância também à produção desse trabalho.

Tangente ao estado da arte, as buscas no campo da temática violência escolar como tema do Ensino de Geografia não mostraram produções escritas. E referente ao tema Violência Escolar na Perspectiva discente, apareceram poucos resultados. Com a utilização dos descritores “Violência” e “Violência Escolar” fez-se uma busca pelos seguintes caminhos: o Repositório Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Ufrgs; a Plataforma Sucupira e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes; o Repositório do banco de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Puc/RS; e os anais dos eventos da área de Ensino de Geografia, priorizando o XIV Enpeg, o XIII e XIV Enanpege. Além de pesquisas realizadas em publicações da área do Ensino de Geografia, como o livro “Movimentos para Ensinar Geografia”, volumes 1 e 2, e revistas especializadas da Geografia: “Espaço Aberto” da Universidade Federal do Rio de Janeiro; “Para Onde” da Ufrgs; e Revista Eletrônica da Associação Brasileira dos Geógrafos, a AGB, seção Três Lagoas de Mato Grosso do Sul.

Os resultados da busca demonstraram que não há produção acerca da temática de Violência Escolar e Ensino de Geografia. E referente à Violência Escolar na perspectiva discente, os trabalhos são quase escassos. Panorama que reforça a importância da realização desse estudo, na medida em que a violência na escola é um fato presente do cotidiano escolar e seu recrudescimento tem sido uma constante, atravessando tanto a vida de alunos, quanto a de pais, funcionários e professores. Nesse sentido, a envergadura da produção dessa tese, no contexto atual, atinge uma dimensão de longo alcance e se apresenta como uma ferramenta importante de análise, de reflexão e de apontamentos práticos às tratativas desse problema. Portanto, um tema inovador com um teor social e científico importante. Prerrogativas que, por si só, justificam o trabalho dessa pesquisa.

Como objetivo geral da pesquisa, pautou-se em analisar a violência escolar a partir do aluno, para compreender a relação deste problema com a vida na escola, propondo situações que amenizem as relações violentas. Relativo aos objetivos específicos, a pesquisa se propôs a: A) Investigar os

pressupostos teóricos da violência escolar para compreender os critérios classificatórios desse fenômeno; B) Analisar a percepção do aluno com relação à questão da violência na escola para entender os pressupostos que instigam a violência; C) Estudar o ambiente escolar, para reconhecer as ações efetuadas à abordagem e enfrentamento das situações de conflito; D) Avaliar como a violência é abordada nas aulas de Geografia, a partir dos relatos dos professores e das temáticas presentes nos livros didáticos, para propor situações visando à qualificação dessa abordagem.

A questão de pesquisa que orientou os trabalhos se definiu a partir do questionamento: como a análise da perspectiva discente da violência vivenciada na escola poderá auxiliar o ensino de Geografia a fomentar ações mais conscientes?. A busca de resposta a essa pergunta, entende-se que possibilitou entender melhor a essência da violência praticada na escola, relacionando esse tema como um elemento importante de acréscimo ao processo de ensino-aprendizagem, em específico na Geografia. Pois esse tema, tendo como foco de análise a perspectiva discente, proporcionou uma melhor compreensão dos processos subjetivos que o aluno traz consigo, suas formas de reagir aos conflitos culturais vivenciados, a manifestação de seu capital cultural e reatividade ao preconceito latente praticado na escola.

Nesse sentido, foi pretendido com a execução desse projeto de pesquisa, um melhor entendimento do processo do aluno. Com isso, pensa-se que essa produção, ora apresentada, poderá auxiliar a fomentar ações no Ensino de Geografia, que apontem novos caminhos no sentido de superar o ensino tecnicista, acrítico. Contribuindo na indicação de novas formas de estudo do espaço geográfico que contemplem uma perspectiva crítica, mas ao mesmo tempo contemporânea dos processos de ensino e aprendizagem. A leitura do espaço, nesse sentido, deve se amparar em acontecimentos do cotidiano que, aprioristicamente, não fariam parte dos objetos de conhecimento. Como nos alerta Giordani (2019, p. 5) sobre a necessidade de desenvolver “a leitura espacial dos fenômenos sociais frente a realidades que não cabem nos nossos manuais”.

Portanto, essa análise tem importância à geografia escolar, pois contém elementos que servirão de base à elaboração de planos de aulas que incluam a reflexão sobre a violência escolar a partir da vivência espacial do aluno.

Quando o professor planejar aulas que abordem questões conceituais como: lugar, território, população, urbanização, por exemplo, poderá inserir o tema violência escolar como uma variável de análise e reflexão do espaço vivido do aluno. Mas tendo conhecimento desse tema, a partir dessa análise centrada na própria perspectiva discente, entendendo quais motivações geram a violência, quais causas e consequências, podendo apontar uma reflexão mais crítica e que fundamente uma ação consciente.

Quanto à metodologia, trabalhou-se com a abordagem fenomenológica enquanto método, na medida em que a essência da pesquisa se centrou nas análises sobre a percepção discente acerca da violência na escola. Em Husserl (1996) pode-se perceber que a fenomenologia procura entender as concepções sobre o objeto incluindo as variáveis subjetivas, objetivando entender o como se dá a construção do conhecimento a partir da vivência com esse objeto. Vivência que produz uma experiência consciente, a qual é construída com base em formas subjetivas de compreender e assimilar uma realidade. Entender como o aluno conceitua e interpreta essa vivência com a violência no espaço escolar é almejar o captar dessa experiência consciente.

A estruturação dessa tese está organizada em sete capítulos no total, sendo esse primeiro da introdução e os outros seis que serão apresentados a seguir. Espaços nos quais são esboçados os referenciais que auxiliaram no entendimento de conceitos importantes e às elaborações referentes ao tema dessa pesquisa.

No capítulo dois, é apresentada a trajetória do pesquisador valorizando a concepção de que a cientificidade também é constituída do fator subjetivo. Como me tornei sujeito ativo na análise de um objeto? Como construí minhas habilidades de refletir epistemologicamente sobre fatos explorados? Como me posiciono frente aos desafios que se apresentam no percurso acadêmico que não é desvinculado do pessoal? Especificamente, como cheguei à opção de fazer o curso de Geografia e como optei por seguir a carreira docente? Enfim, narrativas que se fazem presente no processo da produção acadêmica, e que, nesse texto, foram apresentados elementos específicos do percurso que trilhei até esse instante do doutoramento.

No capítulo três, o texto trata sobre as reflexões efetuadas acerca dos referenciais do tema violência escolar. A partir de contribuições principais de:



Abramovay (2002, 2005, 2009 e 2012), Charlot (2002), Minayo (1994, 1998, 2002 e 2007), Krug (2002) e Ristum (2001) foi objetivada a definição conceitual de violência escolar. Uma violência específica, pois contém elementos próprios do universo das instituições escolares, mas que apresenta, *pari passu*, características da violência reproduzida na sociedade.

No capítulo quatro, são explorados os referenciais teóricos e epistemológicos de método e metodologia que foram utilizados ao exercício das análises. O amparo conceitual foi embasado no método da abordagem fenomenológica ancorada nos estudos de Hurssel (1973 e 1996) atualizado a partir dos escritos de Merleau-Ponty (1999). Além da utilização dos conceitos de “disposições sociais” (LAHIRE, 2005), de “capital cultural” (BOERDIEU, 2007), de “violência simbólica” (BOURDIEU, 1997) e de “formação socioespacial” (CORRÊA, 2000) como referenciais auxiliares importantes à análise contextual. E como suporte à metodologia foi efetuado o trabalho com as técnicas metodológicas de “grupo focal” amparado nas assertivas de Gatti (2005) e nos apontamentos sobre “pesquisa qualitativa” de Yin (2016) e Trivinos (1987). Referenciais que auxiliaram nas investigações, nas análises e reflexões e na procura da realização de um estudo de maior abrangência do objeto da pesquisa, a violência escolar na perspectiva discente e sua relação com o lugar escola.

No quinto capítulo, tem a apresentação dos resultados e reflexões acerca dos dados investigados, das percepções discentes reveladas nas atividades realizadas com os alunos pesquisados e de outras inferências que surgiram. Qual percepção afinal os alunos têm dessa convivência cotidiana com a violência escolar? Quais atitudes são efetuadas pela escola e o que, de fato, é eficaz nesse processo? Como ocorre a abordagem em sala de aula sobre o tema e qual influência isso produz nesse ambiente escolar *lócus* da pesquisa?

No capítulo seis, discute-se referenciais que serviram às reflexões sobre Educação, Ensino de Geografia e a relação com a violência escolar. A leitura guia foi ancorada em Santos (2008), Costella (2008, 2012, 2014 e 2019), Cavalcanti (2019) Castrogiovanni (2007), Corrêa (2000), Veiga-Netto (2002), Sacristán (2000) e Pimenta (2018). Momento em que se procurou tecer elaborações sobre a relevância dessa pesquisa, e qual contribuição à práxis do

professor de Geografia. Apresentando proposições práticas de como pode ser efetuado o trabalho com essa temática em sala de aula, incluindo-a na perspectiva da reflexão sobre o espaço geográfico. Tentando trazer algumas respostas para indagações referentes ao questionamentos: Em que medida esse tema se faz presente no contexto da sala de aula? Como a escola e os professores lidam com essa questão da violência escolar? É possível essa temática, de fato, ser explorada como parte integrante do conteúdo da educação?

E no capítulo sete, apresenta-se as considerações finais tecendo análises sobre as conclusões provisórias acerca das investigações realizadas quanto às percepções de docentes e discentes na vivência com a questão da violência escolar. Disserta-se também sobre os possíveis apontamentos gerais relativos às ações docentes, tanto nas aulas de Geografia, quanto no conjunto das ações da escola para serem obtidos melhores resultados no enfrentamento dessa situação dos conflitos.

## 2 PERCURSO E ITINERÁRIO DO PESQUISADOR

Não se pode deslocar a experiência acadêmica das experiências de vida. Nem mesmo pensar que o nosso curso de vida é algo naturalizado, pelo contrário, ele é influenciado pelos lugares por onde passamos, pelas culturas que vivenciamos, pelos eventos sociais que nos relacionamos, e por tantas outras oportunidades de socializações e de interações em coletividades. Conforme Delory (2011, p 335):

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas. (DELORY, 2011 p. 335).

As escritas de vida são modeladas por diferentes influências que muitos teceram sobre nós. Com isso, sinto necessidade de falar sobre mim, pois esta tese nasce de um lugar – o lugar de trabalho enquanto funcionário de uma escola. Nasce das múltiplas relações que tive em minha vida para me tornar professor. Da mesma forma, nasce da maneira como fui me construindo a partir do que os outros me constituíram.

A ação de escrever sobre mim carrega subjetividades, pois ao exercitar a análise e reflexão, elementos da minha vivência se fazem presentes. Esses diferentes momentos demonstrarei na tessitura deste texto, sempre lembrando que a ideia é compreender sobre os motivos que me levaram a fazer esta pesquisa.

De garoto que fugia de casa por dias para viver nas ruas, de trabalhador da construção civil, de entregador de jornal e de funcionário público na área administrativa escolar, tornei-me professor. Essa série de aventuras e atividades profissionais foi fruto de uma indefinição, lá na adolescência, na juventude e mesmo na maioridade, ou maturidade, do que seria meu futuro. A perspectiva de trabalhar como professor teve uma gênese muito tênue, pois se embasou em motivações ancoradas em leituras superficiais do contexto escolar.

Como participante de movimentos estudantis, entre 1987 e 1992, dos 19 aos 23 anos de idade, adotei um ideal de que a educação podia mudar o mundo. Momento esse de intensos debates, e num espaço-tempo de efervescência dos movimentos sociais, em que houve aproximação com concepções inovadoras como a que nos diz que “a educação é prática de libertação” (FREIRE, 1999). Sem uma maior apropriação do conceito e da mensagem contida nessa concepção, assim como em outras que propagavam a mudança na política, na sociedade e na economia, ficou cunhada uma simpatia pela docência. E também foi na busca pragmática de uma profissão que me proporcionasse melhores salários, melhores condições de trabalho e uma qualidade de vida mais saudável que encontrei o caminho docente.

Como aluno, eu fiz o ensino fundamental em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, passando pelas escolas Mena Barreto Neto, Rainha do Brasil, Apeles Porto Alegre e Balduino Rambo. O ensino médio, comecei a frequentar em Siderópolis, no estado de Santa Catarina, e depois voltei a estudar em Porto Alegre, tendo passado pelas escolas Julinho, Cândido José de Godói e Científico, onde terminei os estudos. Para mim, as aulas, em geral, tinham uma característica entediante, pois minha percepção era de momentos de reprodução da decoreba: de nomes, de fórmulas, de datas, de regras gramaticais, e assim por diante, para saber responder nas provas. Único registro que minha memória tem de algo que marcou, durante esse período da minha vida, são das aulas da disciplina de Inglês do ensino médio. Pois o professor interagiu bastante com a turma e criava momentos em que aconteciam diálogos, entre os alunos, em língua inglesa. Minhas memórias de aprendizagem se reportam mais ao cursinho pré-vestibular da Escola Científico de Porto Alegre, momento em que rompi o preconceito com as regras gramaticais do Ensino de Português, das fórmulas da Química e da Matemática.

E a escola, enquanto espaço de vivência, representava um espaço de “domesticação” ao cumprimento de regras. Contudo, tenho lembranças de momentos bons, intrigantemente, fora da sala de aula, como nos recreios ou em momentos recreativos e/ou esportivos. O que levava a entender que meus professores não desenvolviam em mim a vontade em aprender, a vivacidade em questionar e a necessidade de entender o que realmente precisava

aprender. Estas relações conflituosas entre o que eu pensava ser importante e o que me era oferecido, renderam-me diversas passagens pelas salas das equipes diretivas e pelos serviços de orientação educacional, o SOE, das escolas. Novamente, Delory (2011, p 35) vem-me à lembrança quando argumenta que “os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas”. Penso que as representações dos meus esquemas de vivência estavam voltados às relações que eu tinha na sala de aula, no lugar escola, e na vivência do movimento estudantil.

Portanto, se de um lado, eu projetei uma perspectiva positiva na profissão docente, através das experiências vivenciadas enquanto ativista das mobilizações estudantis, por outro, na experiência como aluno, eu não tinha desenvolvido uma simpatia à docência. Como então me tornei professor?

Antes de pensar efetivamente em ser professor, arrisquei uma carreira profissional na área da publicidade, onde trabalhei numa agência de propaganda, em Porto Alegre, no período de 1999 a 2005. Percebi que sem curso superior, minha condição de trabalho seria análoga a de um operário sem maior qualificação, logo sem maiores possibilidades de crescimento profissional. O que me motivou a tentar fazer a faculdade de Publicidade e Propaganda. Como não consegui aprovação no concurso vestibular para esse curso, desisti dessa trajetória e ingressei então no curso da graduação em Licenciatura de Geografia, na Ufrgs. O motivo dessa incursão foi porque ao conferir os cálculos de aproveitamento da nota que havia obtido no vestibular, constatei quais cursos poderia ter chance de aprovação, e um deles era o de Geografia. Depois, ao analisar as perspectivas de emprego, detectei que a licenciatura teria mais possibilidades. Assim surgiu a ideia de iniciar minha trajetória no Ensino de Geografia.

Ao cursar a faculdade, na preparação para ser um professor de Geografia, era incerto o que seria encontrado pela frente. Mas o percurso da docência foi trazendo novas tessituras que foram marcando a trajetória de vida pessoal e profissional, e uma das principais marcas dessa caminhada era a curiosidade. Perguntar o porquê das coisas, de onde elas se geraram e como chegaram até nossos dias, foi algo que sempre moveu e continua a mover essa trajetória, diferente da educação básica, onde esses questionamentos não

se faziam presentes. Essa essência de um ser curioso se revelou como algo motivador do estudo mais aprofundado, mais amparado em produções teóricas de maior complexidade. Ao ir aprendendo novos conceitos e teorias, questionava esses novos saberes o que motivava mais aprendizagens, e novos questionamentos e assim sucessivamente. O que me faz concordar com a assertiva de Morin (2011) sobre a “provisoriamente das certezas”. Porque a dúvida é uma matéria prima do ser humano, é o combustível que pode transformar conhecimento em sabedoria, que enriquece as vivências e os saberes.

Após ter finalizado a graduação em 2011, na Licenciatura em Geografia da Ufrgs, ingressei no curso de mestrado na linha de Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação da Geografia, também da Ufrgs, o Posgea/Ufrgs, em 2013. A motivação para essa aventura surgiu durante a graduação e reside em três questões principais. Na socialização com os colegas de faculdade, pois foram momentos em que pude perceber o quanto era importante a sequência nos estudos de pós-graduação, na medida em que muitos comentavam da realização de um mestrado em seus planos futuros. Não por acaso, dos sete colegas que finalizaram o curso junto comigo, cinco realizaram a prova de seleção do mestrado, e eu e mais três fomos aprovados. Outra questão diz respeito ao fato de que, na época da graduação, eu era secretário de escola o que me proporcionava o contato com professores, e majoritariamente eles comentavam que se eu parasse com os estudos após a Licenciatura, depois muito dificilmente conseguiria ter disposição para retornar. Fato que tenho constatado no cotidiano da escola, em que percebo essa dificuldade dos docentes de retomar um percurso de estudo de maior fôlego. E a terceira questão diz respeito à valorização profissional, pois percebi que com maior grau de formação certificada, as possibilidades de ganhos e de melhores trabalhos são mais amplas.

Após a conclusão do mestrado em 2015, ingressei no doutorado em 2018, também na linha de Ensino de Geografia do Posgea/Ufrgs. O que motivou essa decisão foi o pensamento de não arrefecer a disposição para seguir estudando, ou seja, manter a continuidade do processo acadêmico para não parar e depois não conseguir retornar. Tanto que, entre 2015 e 2018, como não consegui aprovação na primeira prova de seleção para o doutorado, fiz o

Curso de Especialização em Ensino de Geografia e História, o EGH, ministrado por professores da Ufrgs. A meta em alcançar a condição de disputar uma vaga para ser professor de ensino universitário também foi outra motivação, pois percebi que é um trabalho bem remunerado e com maior valorização profissional dentro do sistema de ensino.

Importante ressaltar que apesar das minhas motivações terem se localizado mais em critérios profissionais de salário e melhores condições de trabalho, percebo-me outro indivíduo ao chegar no final dessa caminhada entre a graduação e o doutorado. Mais racionalizante, com melhor poder de compreensão acerca das correlações não declaradas, intrínsecas aos acontecimentos cotidianos do mundo e do meu espaço de vivência. Além de ter desenvolvido habilidades importantes tanto aos saberes e fazeres do Ensino de Geografia, quanto aos da vida, a partir dos processos teóricos de análises, da reflexões e aprendizagens vivenciadas nesse período acadêmico.

Em março de 2012, efetivamente teve início minha carreira profissional docente, momento em que tive minha primeira carteira assinada como “professor”. Foi na Escola Faccentro, em Novo Hamburgo, instituição privada na qual leciono aulas até hoje, de forma esporádica, pois agora a escola só atende turmas de Educação de Jovens e Adultos do curso de ensino médio normal, além dos cursos profissionalizantes. Eram duas turmas pequenas de ensino médio, uma de segundo ano e outra de terceiro ano, contendo 9 e 11 alunos respectivamente. Os dois grupos de alunos eram um pouco apáticos e acostumados ao “ensino da decoreba”. Chegando com toda energia positiva que trazia da recém formação na Licenciatura, penso que com aulas diferenciadas e interativas consegui disseminar momentos de interação, durante as aulas, entre professor-aluno-conteúdo. Utilizando letras de músicas, montagem de esquetes com os alunos, histórias em quadrinhos, saídas de campo, entre outros recursos.

Então como professor, aos poucos, algumas questões que haviam sido nutridas, no percurso do ensino básico, sobre a profissão docente, foram se desconstruindo e reconstruindo. Como aluno, eu ficava incomodado com a ideia de autoridade e da imposição de regras. Agora como docente, e com o passar do tempo, tenho percebido que a convivência em conformidade com as regras, na escola, é algo relevante pois é fator importante à formação de novos

cidadãos capazes de conviver socialmente dentro e fora dessa instituição. E Isso é uma tarefa bem importante do professor e tem relação direta com a questão da autoridade na sala de aula. Algo adjacente à profissão, porém com escasso debate, mesmo na academia.

E sua relevância reside no fato de que é um primeiro passo ao desenvolvimento ao “aprender a viver” (DELORS, 2003). A partir do momento em que o aluno tenha que seguir orientações no sentido de exercitar o respeito aos colegas e professores, supostamente ele estará sendo instigado a rever suas atitudes frente à sociedade. Tendo que aprender a viver, respeitando as diferenças. Ainda que não seja um resultado de conscientização, mas em algum momento o questionamento sobre essa regra acontecerá e isso possibilitará um processo de reflexão. Outrossim, uma sala de aula não pode ser sinônimo de “espaço de festa”, onde cada um faz o que deseja. As aulas devem ser interativas e instigantes, mas não significa que não deva ter algumas prerrogativas de organização, como cada um se manifestar sem gritar, e esperando sua vez, podendo ouvir o outro.

A questão das aulas serem entediadas vem sendo outro fato de intensa reflexão. Planejar aulas inovadoras que promovam o “encanto do ensinar” (CASTROGIOVANNI, 2007) é uma tarefa enorme frente às variáveis presentes do cotidiano docente. Carga horária em sala de aula, diversidade de turmas e a excessiva cobrança burocrática (cadernos de chamada, folhas de registros, uso do uniforme, anotações dos conteúdos trabalhados, avaliações, múltiplos planejamentos) entre tantas outras “atividades meio”<sup>8</sup> (PARO, 2002), atrapalham constantemente o planejamento de aulas inovadoras. Os recursos da escrita, da pergunta e resposta, do uso constante do livro didático acabam, nesse contexto, sendo uma tentação pois possibilitam o pragmatismo docente do gerenciamento das aulas.

Entretanto, a experiência também revela que optar por manter a tenacidade de planejar aulas inovadoras que visem à reflexão, ao aprendizado com significância ao aluno é fator decisivo para romper o tédio das aulas

---

<sup>8</sup> Atividade meio é um conceito dissertado em Paro (2002) que identifica na educação dois tipos de atividade: a atividade fim que diz respeito às ações didáticas e pedagógicas, e a atividade meio que se refere àquelas relacionadas às questões administrativas e burocráticas (cadernos de chamada, lista de conteúdos, planos de aulas, etc). E a ação docente, portanto implica a realização dessas duas atividades. Em minha experiência, percebo que as atividades meio ocupam bastante tempo do trabalho de professor.



tradicionais, e despertar esse encanto. Nas minhas aulas, trabalho com dinâmicas usando o chão da sala de aula, quando faço o “jogo da localização”, a “delimitação de território”, a medição do espaço da sala para aplicar a escala cartográfica, entre outros. No pátio da escola, ao fazer os alunos compararem o tamanho de um objeto, um banco por exemplo, numa foto do celular e quantos celulares cabem nesse banco, gerando perguntas que os levem a entender a noção de escala cartográfica; usando jogo de “cabo de guerra” para representar o conceito de território; fazendo o “jogo da Rosa dos Ventos”; No entorno do prédio escolar, mostrando áreas desocupadas com vegetação nativa e as povoadas, propondo a reflexão sobre espaço geográfico; a “procura da casa do colega” a partir de mapas elaborados pelos próprios alunos. Também utilizo as saídas de campo guiadas a algum estabelecimento do bairro, como uma fábrica de biscoitos local, estabelecendo a reflexão acerca da cadeia produtiva, relações comerciais, urbanização e espaço geográfico.

E através dessas ações, propondo diálogo, reflexões, questionamentos, objetivando que o aluno vá construindo competências e habilidades de analisar, refletir, indagar e elaborar conclusões a partir do seu espaço vivido. Competências, as quais são importantes ao processo da aprendizagem. Isso remete a desconstruir a aula tradicional, do texto lido, das perguntas que já tem as respostas prontas, e estabelecer uma forma mais dinâmica e interativa para trabalhar os tópicos de ensino da Geografia.

E entendo que isso é causa inclusive para o próprio encantamento docente, o que é um fator importante a uma melhor disposição na hora da ação docente na sala de aula. Simultaneamente, é também uma ação que encaminha à autoria docente, ou seja, o planejamento tendo como ponto de partida algo inédito, que será pensado naquele momento, àquele contexto, e não uma cópia de algo já pronto e descontextualizado.

O maior desafio que se percebe, nessa trajetória docente, é a resposta ao constante questionamento: afinal como o aluno aprende? Questão de extrema relevância ao processo do ensino-aprendizagem e que, na academia, é fator recorrente de contendas e reflexões. E, na sala de aula, a reflexão permanente sobre essa indagação, de como ocorre o aprendizado do aluno, tem sido algo motivador à minha busca de inovação das didáticas, de

questionamento do que é preciso melhorar, do que é preciso inovar ou disrromper.

Entendo que ao refletir sobre como o aluno aprende, o professor precisa também se questionar como acontece o seu próprio aprendizado?. É necessário que se desafie a responder essa pergunta. Afinal, parece-me lógico que se queremos entender o processo do aprendizado no aluno, precisamos compreender o nosso próprio processo. O que não significa pensar que os aprendizados são iguais ou que acontecem com a mesma profundidade.

Portanto, o que tenho procurado exercitar é a estratégia didática da pergunta que Surmacz e Lopes (2018, p. 99) nos apontam:

Todo conhecimento se produz a partir de uma curiosidade ou de uma pergunta. Dessa forma, estimular a curiosidade pode ser a melhor forma de despertar o aluno para o saber. A curiosidade colabora de forma significativa na formação do pensamento reflexivo. Nesse sentido, aulas interativas mediadas por perguntas são “vivas” e se constituem essenciais no processo de aprendizagem.

Essa atuação docente baseada na pergunta tem como objetivo tornar a aula um momento de aprendizado por meio da interação com aluno. Realizando questionamentos que estimulem o aluno a participar da aula, ou valorizando as interrogações efetuadas pelo aluno. A cada momento que surgem, nas aulas, os espaços da perguntação, do questionamento, para mim é motivo de um grande prazer em estar ali sendo professor, vivenciando esse diálogo. Muitas vezes, as perguntas discentes mais provocam meu questionamento daquilo que considerava como algo certo, do que propriamente recebem respostas. Momento em que percebo que a assertiva de Morin (2011) se mantém atual, acerca da provisoriedade das certezas. Ao final de cada aula, efetuo uma recorrente análise daquilo que foi positivo e o que não correspondeu às expectativas desejadas, o que têm servido de base à elaboração de novos planejamentos, ou replanejamentos. Esse processo de ir e vir tem me auxiliado a manter uma permanente busca da excelência da ação docente, procurando o afastamento do atalho do ensino da comodidade, das fórmulas prontas, das respostas memorizadas e repetitivas.

Juntamente com essa didática da pergunta, também pauto a necessidade do professorar com ações pedagógicas inovadoras, disruptivas e autorais que substituam a forma tradicional da forma tradicional, que ainda se

mantém atuante no ensino. E um dos combustíveis para manter acesa essa minha opção, é a participação em cursos de pós-graduação e eventos de classe (Seminários, Encontros, Palestras, Congressos, Simpósios, entre outros) da área de Ensino de Geografia e de Educação. Nesses espaços, há uma troca constante entre professores (ou futuros professores) sobre didáticas, ao mesmo tempo em que é exercitada a reflexão teórica e epistemológica. Reflexões que revertem em ações no trabalho didático, na renovação e atualização da prática em sala de aula.

Outra constante, nessa trajetória docente, é a ação pedagógica baseada na ideia do professor pesquisador. Para Marques (2007, p. 57) é o profissional que “busca ensinar-aprender com (as dúvidas dos) os estudantes”, que se preocupa além do entendimento academicista, calcado apenas nas definições conceituais traduzidas nos conteúdos curriculares. Uma ação que requer um desprendimento do professor como um ser detentor de um saber que precisa ser ensinado. Direcionando a uma aproximação com o aluno, pois para saber quais as dúvidas discentes é necessário existir um espaço para que elas sejam manifestadas e ouvidas. Em minha experiência, o escutar o aluno tem se mostrado eficiente quando encontro momentos para falar individualmente, mesmo que numa sala com mais de vinte ou trinta alunos. Nos momentos de recreio, se me proponho a abrir mão de alguns minutos de intervalo, na sala dos professores, também se apresentam espaços ricos para “pesquisar” o aluno.

Após esse tempo de 13 anos da minha trajetória na vivência docente que é o recorte de tempo que tenho atuado como professor, há algumas questões importantes a serem destacadas. Enfim, como avalio a minha preparação à docência? Como me avalio enquanto professor? Quais minhas inquietações?

A formação acadêmica da licenciatura não me preparou com maior suporte para assumir o processo da docência. Obtive uma boa orientação no sentido de que era preciso haver maior preocupação com os processos inovadores de ensino-aprendizagem do que com a reprodução artificial de conceitos. Mas ao entrar na sala de aula, havia outras variáveis presentes. Percebi a pressão por parte de equipes diretivas e familiares pela aprovação dos alunos, independente da reflexão sobre o aprender. Na realidade, esse

refletir é quase inexistente na escola. Pois quando há momentos de debates nas reuniões os temas recorrentes dizem respeito às questões burocráticas como controle de uniforme, da ida ao banheiro, do caderno de chamada entre outros.

O ser, ou tornar-se professor, é um feito absurdamente complexo, principalmente considerando que na escola não há espaço para o refletir criticamente sobre o ensino-aprendizagem e as potencialidades da profissão. Muitas vezes, a preocupação maior é como efetuar didáticas sem condições de infraestrutura importantes como: um laboratório de informática, sala de aula com um número razoável de alunos<sup>9</sup>, calor insuportável na época de verão, entre uma série de outras situações. Esse quadro faz pensar que as condições do trabalho docente, em nosso país, são sacrificantes e vilipendiadas. E a conjuntura política atual não nos inspira otimismo no sentido de aspirar a uma melhora dessas condições. Fazendo um exercício de reflexão, considerando essas situações, é possível afirmar que, dependendo do contexto onde o docente trabalha é necessário ter uma essência estoica<sup>10</sup>. Só assim para conseguir acordar todos os dias pensando em honrar o compromisso com a educação, apesar de enfrentar as mais duras condições de trabalho (carreira, salário, estrutura, entre outras). E a situação atual da rede pública estadual gaúcha é bem ilustrativa nesse sentido. Entretanto, todas as profissões também convivem com adversidades. Muitos profissionais de outras áreas com certificação universitária, como a do Direito, estão trabalhando em postos de trabalho muito distintos e menos valorizados. É importante entender as situações por que passamos nós professores, mas é possível buscar alternativas, como organizar-se em sindicatos ou entidades e movimentos representativos para lutar pelas mudanças. E uma questão deve ser orientadora nesse processo para um *continuum* da profissão: afinal o que me motiva a ser professor?

---

<sup>9</sup> Em alguns momentos, lecionei em salas de aula com mais de 35 alunos, o que gerava uma superlotação da sala, e quando todos os alunos estavam presentes faltava espaço para acomodar todas as mesas e cadeiras.

<sup>10</sup> Estoica diz respeito à corrente filosófica fundada por Zenão em Atenas, que defendia o estoicismo, o qual era um princípio de que a felicidade era possível se racionalmente o homem aceitasse a imposição do destino. Continha uma moral rígida, a qual pregava que “o homem é feliz quando deseja que as coisas sejam o que são”, ou seja, deve aceitar o que lhe é imposto.

O que mais mantém minha tenacidade na ideia de seguir nessa caminhada é o fato que, apesar de todas essas agruras, esse universo escolar tem seus encantos. Aprendo o tempo todo, não só acerca do conhecimento científico, mas também sobre relações humanas, sobre o mundo em que vivo. A escola pode ser um espaço que forma pessoas, que pode gerar bases ao crescimento intelectual e pessoal. O que, pressuponho, ecoa ou reverbera um ensinamento muito atual do mestre Paulo Freire: “quem ensina, aprende; quem aprende ensina” (FREIRE, 2004). Essa troca, em meu entendimento, é a essência do conhecimento vivo, pulsante e que estimula a continuidade na profissão. E auxilia igualmente a resolver problemas, a perseverar no cotidiano, a ter resiliência, a dar um sentido à vida docente.

Destarte, a minha trajetória é marcada por acontecimentos bons e outros nem tanto. Caminhei das ruas da adolescência, com espírito errante, incomodado com a frieza das regras, ao lugar a frente de alunos, espelhando normas e caminhos a serem seguidos. Do trabalho árduo e braçal para um trabalho intelectualizado. Este curso, não tão natural me fez ver muita violência, tanto nas ruas e em locais públicos, quanto nas escolas.

O que me vem à recordação, sobre qual a minha maior motivação para escolha do tema dessa pesquisa. Variadas vezes, como secretário, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Álvaro Luís Nunes, de São Leopoldo, carinhosamente chamada de “Alvinho” pela comunidade, presenciei situações de conflitos físicos. Acontecimentos que iniciavam na sala de aula e acabavam na frente da escola, na hora da saída, envolvendo alunos e familiares. Situações que só se acalmavam a partir da presença de uma autoridade policial. Entretanto, uma, em especial, ficou gravada em minha memória. Naquele dia, outra confusão tinha começado na escola e continuado na frente do portão de saída, mas quando assisti um pai simplesmente se dirigir a um dos alunos, menor de idade, e aplicar-lhe violentamente um tapa em seu rosto, fiquei abismado. Agora, anos depois, ao eleger o tema violência escolar como mote de pesquisa à tese, qual escola escolhi para realizar o trabalho de investigação? O “Alvinho”.

### **3 A INSPIRAÇÃO À CAMINHADA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Mortes, estupros, livros atirados, puxões de cabelo, arremesso de cadeiras, balde de lixo na cabeça, facadas, tiros e mortes. Cenários extremamente preocupantes, especialmente aos envolvidos diretamente nessas situações. Se esse texto não tivesse o objetivo de analisar a violência escolar, com certeza poderia ser suposto que essas cenas são de um contexto das ruas, das áreas das comunidades violentas, das prisões penitenciárias, ou algo assim. Entretanto são acontecimentos recorrentes que nos últimos tempos têm feito parte do cotidiano escolar, em nosso país, de norte a sul, de leste a oeste. Assim como nos Estados Unidos e na França, de acordo com apontamentos de Charlot (2002), e na Bélgica e Inglaterra, conforme estudos revelados por Assis e Marriel (2010). E em outros tantos lugares, conforme notícias veiculadas recorrentemente na mídia.

Utilizando o descritor “registro de brigas em escolas no mundo” tem-se acesso a uma gama de reportagens acerca desse fato, em variadas redes de notícia: BBC News Brasil, CNN Brasil, G1, Folha1, Uol, Correio Braziliense, Folha de Boa Vista, A Tribuna de Praia Grande/SC, Diário de Santa Maria, Mais Goiás, Rede Pará, Gazeta News da Flórida/EUA, Guarulhos Web, entre outras.

Essa violência é manifestada por meio de situações de vandalismo, de pichações na escola, de insultos e agressões físicas entre alunos e contra professores, depredação do prédio escolar entre outras. Acontecimentos que se tornaram mais recorrentes e passaram a ter mais visibilidade a partir do final dos anos 90, principalmente pelas suas formas mais agressivas, incluindo até mortes. Por que isso tem acontecido? Quais motivos promovem esse aumento de situações de conflitos na escola? Quais os fundamentos teóricos que podem auxiliar no entendimento desse fenômeno social?

Nas próximas linhas, algumas respostas a essas questões serão apresentadas auxiliando na compreensão desse problema contemporâneo da sociedade.

#### **3.1 – O que é a violência**

Anteriormente à definição conceitual da violência escolar é importante precisar o conceito de violência. Pois de acordo com estudos realizados, que apresentaremos na sequência, e conforme as análises dos dados dessa pesquisa, os atos agressivos ocorridos na escola têm também uma relação direta com os atos violentos que acontecem na sociedade.

O conceito de violência tem uma natureza ampla, polissêmica e multicausal. Essa assertiva pode ser encontrada em vários autores (KRUG, 2002; MINAYO, 2007; MODENA, 2016; RISTUM, 2001, ABRAMOVAY, 2005). Atrelado a essa interpretação conceitual está o fato de que a violência se manifesta de variadas formas e intensidades, o que a torna um tema bastante complexo, multifacetado e difuso. Tanto na sua definição epistemológica, quanto na abordagem prática de enfrentamento e de busca de soluções.

De acordo com Krug (2002), há uma classificação de acordo com a natureza dos atos cometidos, que são identificadas em quatro tipos. A violência física que diz respeito ao uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. A violência psicológica que se refere a agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. A de natureza sexual identificada com os atos ou jogos lascivos que ocorrem nas relações hetero ou homossexuais. Visando à excitação da vítima ou a utilizá-la para obter estímulo sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. E a de negligência ou abandono que é referente à ausência, recusa ou à deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados. Essa classificação, segundo Krug (2002, p 6) apesar de ampla, não traduz completamente a complexidade do tema, porém “fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades”. A partir dessa classificação é possível se elencar os diferentes tipos de atos violentos, e entender de forma mais prática esse problema.

Apesar dessa multicausalidade e complexa classificação, existe uma formulação teórica que mesmo sendo abrangente, propõe uma singularidade ao conceito da violência. Partindo de uma definição contida no Relatório

Mundial sobre violência e saúde da Organização Mundial da Saúde (2002) tem-se que a violência significa:

Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p. 5)

Mesmo sendo complexa a definição de violência, pois ela é atribuída como uma ação tanto de um indivíduo quanto de um grupo, seja cometendo ou sofrendo, e com variadas consequências, ainda assim se supõe que é possível identificar uma singularidade. O entendimento do conceito embasa a ideia de que há uma relação direta com controle sobre pessoas ou grupos, ou seja, o ato violento tem, nesse sentido, uma causa de dominação, de sobreposição, de imposição.

Nessa lógica de raciocínio, pressupõe-se que a violência tem uma relação direta com a necessidade de autoafirmação premente nas individualidades das pessoas. A autoafirmação é uma condição necessária da subjetividade, na medida em que é por meio dela que cada indivíduo se afirma, que se faz existir, que dá significado ao seu existencial dentro de uma sociedade. No momento em que essa autoafirmação vem acompanhada de alguma instância de poder, institucional ou física, tem-se a possibilidade da eclosão do ato violento. A instância de poder institucional diz respeito aos cargos ocupados em determinadas estruturas da sociedade e que são carregados social e legalmente de algum tipo de controle como: direção de alguma entidade pública ou privada, cargo político, administração ou gerenciamento de pessoas e atividades em uma empresa, entre outros. Por sua vez, a instância física tem relação com as dominações exercidas por meio da força, quando alguém impõe sua vontade por ter mais atributo físico, ou por ser detentor de alguma ferramenta de ameaça, como uma arma de fogo.

Frente a essas assertivas, é possível se inferir que a violência, portanto, tem uma conotação social por excelência, ou seja, ela é um produto da interação entre as subjetividades humanas. Conforme documento produzido pela UNESCO (2005) coordenado por Abramovay, é constatada a premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos. Numa perspectiva mais ampla, infere-



se que essa característica da violência como produção específica das interações humanas encontra nexos na assertiva de Hobbes (1995, p 120) que afirma: que “a condição do homem é uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado por sua própria razão”.

Para esse autor, cada homem teria razão de querer ter direito a todas as coisas, e que somente com leis criadas era possível o controle na disputa pelo direito a essas coisas. Caso contrário, sem ajuda para esse controle cada um poderia fazer uso de forças possíveis para se defender e não virar presa. Esse pensamento ficou difundido por meio da sentença famosa atribuída a Hobbes, a qual afirma que o homem é o lobo do homem. O que parece ter uma relação direta com a essência da ideia da necessidade de autoafirmação. Ser capaz de se autoafirmar é também uma lógica de ter direito a todas as coisas, de se impor, de dominar, de garantir sua existência, ainda que em detrimento de causar danos a outro indivíduo.

### **3.2 A violência escolar**

O problema da violência na escola é algo que remonta a tempos distantes, tendo registro de acontecimentos dessa natureza desde 1800. Conforme Charlot (2002, p 432):

No século XIX, houve, em certas escolas de 2<sup>o</sup> Grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram frequentemente bem grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 ou 60. (CHARLOT, 2002 p 432)

O que mudou, de lá para cá, foram as formas que se tornaram mais agressivas como os insultos e agressões físicas a professores, xingamentos a funcionários da escola, estupros, agressões com armas mortais e homicídios. E tem se apresentado de forma mais recorrente a partir da década 90, tanto no mundo quanto no Brasil. Ataques com armas mortais e o registro de homicídios são casos mais raros, mas o fato de existirem suscita uma ideia de dessacralização da escola, e que a qualquer momento podem voltar a acontecer e até mesmo ocorrerem outros tipos mais violentos. Para Charlot (2002, p 433) isso identifica a geração de uma “angústia social (...) pois já não há algum limite”.

Referente ao Brasil, nos últimos tempos, têm surgido maiores preocupações e estudos acerca dessas novas formas de violência na escola.

Conforme pesquisa realizada por Dayrell (2009) acerca de produções sobre juventude e relações escolares, efetuada entre os anos de 1990 e 2006, foi constatado o crescimento do tema Indisciplina e violência na escola, a partir do ano de 2002. E um levantamento realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, a Abrapia, em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de 11 escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% dos estudantes admitiram ter estado diretamente envolvidos em alguma forma de violência contra colegas na escola naquele ano: 16,9% como alvos, 10,9% como alvos e autores e 12,7% como autores. Os resultados desse estudo foram apresentados no Relatório do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, organizado por Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003), de responsabilidade da Abrapia, e patrocinado pela Empresa Brasileira de Petróleo Brasileiro, a Petrobrás.

E cada vez mais, esses acontecimentos têm mobilizado professores, diretores, especialistas e até políticos na tentativa de serem encontradas soluções. Em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, em 2019, vereadores decidiram produzir um documento com informações sobre como as instituições e as comunidades devem proceder para prevenir e encaminhar medidas que reduzam danos de conflitos escolares violentos. A proposta, chamada Protocolo de Prevenção à Violência nas Escolas, o Previne<sup>11</sup>, foi lançada oficialmente no dia 26 de novembro de 2019. Em São Paulo, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, o Gepem, da Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp, que disponibilizou um Protocolo de Intervenção<sup>12</sup> após casos de violência, no esforço de ajudar escolas a melhorarem a qualidade de convivência. Entre tantas outras medidas que instituições escolares ou de natureza diversa têm encaminhado no sentido de

---

<sup>11</sup> Esse Protocolo foi um documento elaborado como resultado de reuniões do Grupo de Trabalho da Câmara de Vereadores de Porto Alegre, montado com o objetivo de debater sobre as situações de violência nas escolas, o qual teve contribuições de pessoas da sociedade e propôs um conjunto de 42 ações à prevenção desse problema, incluindo formas de combater o racismo, o *bullying*, as automutilações, entre outras.

<sup>12</sup> Documento que visa sugerir um plano de ação às escolas que contém 6 passos, onde são propostas ações para serem desenvolvidas com todos os alunos no sentido de estimular a reflexão sobre as situações de violência.

resolução ou atenuamento dessa questão atual e preocupante, a violência nas escolas.

Esses apontamentos iniciais permitem se inferir que a violência escolar é atualmente uma constante da realidade das instituições de ensino. Mas para se entender melhor essa questão, é necessário ter claro uma definição conceitual sobre esse tema.

Partindo concepção de violência (KRUG, 2002, direciona-se as reflexões então para delimitar o conceito de violência escolar. Como alertado anteriormente, os atos violentos ocorridos na escola também reverberam os processos de violência da sociedade em geral. Porque situações de imposição, de autoafirmação, de uso intencional de força física ou de poder real, ou de ameaça também se fazem presentes. Entretanto, existem particularidades desse tipo específico de violência, a praticada na escola.

Essa particularidade pode ser detectada a partir da afirmação de Charlot (2002, p 438) o qual nos apresenta que:

A violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje agitam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produzem incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo. (CHARLOT, 2002 p 438)

Tendo como base essa afirmação, pressupõe-se que essas tensões presentes atualmente na escola são resultados de alguns fatores específicos. Um deles, diz respeito aos comportamentos reativos dos alunos frente às perspectivas culturais antagônicas. De um lado, a cultura docente com suas perspectivas de mundo e, de outro, a cultura discente e suas concepções sobre a vida cotidiana.

Quanto à cultura docente, a partir de Neto (1998, p. 72) tem-se que é:

O conjunto de todos os signos de identidade, a especificidade e generalidade do trabalho docente, sua organização nas escolas, seus mitos, seu conhecimento e prática, sua linguagem, suas imagens metafóricas, seus hábitos, sua imaginação, seus valores sociais, políticos e econômicos e, sobretudo, sua biografia profissional como síntese cultural entre o pessoal e a ação docente.

Essa cultura é marcada, portanto, por um conjunto de variáveis que contribuem na constituição do ser professor. Em geral, esse conjunto revela uma concepção idealizada de mundo, distante do mundo real que se manifesta na escola.

Outrossim, essa cultura é estruturada dentro da lógica de profissionalidade docente. Conceito que alguns autores trazem ao debate (SACRISTAN, 2000; GIROUX e McLAREN, 1990; ELLIOT, 1991; ORTEGA, 1991) visando à identificação das características da formação dos professores. O que para Neto (1998, p 70) revela concepções que pretendem definir o sujeito professor “como uma categoria com certo grau de autonomia, dotado de um saber científico de especialista, aplicável aos contextos em que atua”.

Essa perspectiva de autonomia, em relação ao contexto escolar e às realidades discentes que se manifestam, sublima o universo cultural escolar que têm suas especificidades e que não dependem exclusivamente da ação docente. Essa concepção de profissionalidade projeta à ação da docência uma lógica que, conforme Neto (1998, p 70), relega a escola e os alunos a simples “variáveis dependentes do seu trabalho do professor”. Nesse sentido, como perspectiva geral, fica a percepção de que a visão de mundo do professor é a mais importante e deve ser seguida. Independente se no cotidiano do aluno, impõem-se questões urgentes como maus tratos em suas casas, abandono parental, desavenças com colegas, reatividade a expressões pejorativas e preconceituosas emanadas no ambiente escolar, entre outras situações.

E no outro lado do antagonismo cultural, localiza-se a perspectiva discente, a qual pode-se definir como uma cultura dos alunos que para Oliveira et al (2014 p 2) é carregada “pelas diferenças de suas realidades sociais, culturais, cognitivas, étnicas e socioeconômicas”. Essa cultura, portanto, contém marcas pautadas em crenças, em formas de agir, em representações sociais e em aspectos simbólicos, construídas na vivência de sua comunidade. As quais reforçam uma lógica de afirmação da existência, do se fazer existir na sociedade.

O aluno traz, para dentro dos muros da escola, essas marcas de sua vivência e que são as prerrogativas estruturantes da sua individualidade. Ou seja, ao chegar no espaço escolar, o discente traz consigo essa bagagem que o faz entender o mundo com um foco, que é tributário de sua socialização comunitária. Ao entrar em contato com a cultura docente, a qual desconsidera os valores e prerrogativas da sua cultura, tem-se a gênese de algumas contrariedades. Pois esse aluno não irá simplesmente apagar o que ele já tem internalizado de suas crenças, representações e aspectos simbólicos.

Além de não considerar a realidade do aluno, em geral, os docentes nem mesmo a conhecem, não tem informações acerca desses valores, e nem tentam compreender as motivações dessa cultura dos alunos. Oliveira et al (2014, p. 2) argumenta que “os professores não sabem como trabalhar diferenças culturais em sala de aula, pelo fato de não conhecer a realidade dos alunos”. O antagonismo cultural é gerado a partir da sobreposição da cultura docente como sendo a única aceitável, o que acaba desvalorizando os valores culturais discentes dentro do espaço escolar. O aluno não tem direito de fala, e aos seus protestos a escola se mantém surda. A escola opta por ocultar as visões diferentes de mundo, mascarando o fato de que existem, em seu espaço, as diferenças de cultura.

A ocultação das diferenças culturais das diversas subjetividades que compõem o *ethos* do ambiente escolar revela a imposição da cultura docente como a dominante na escola, e o vilipêndio às concepções de vida que os discentes trazem de suas vivências. Essa imposição tem um objetivo de reproduzir valores da sociedade que vivemos, pautados em transformar as pessoas em profissionais de sucesso, em viver de forma egoísta, em adquirir coisas e alimentar o consumismo capitalista. Entretanto, nem sempre os discentes assimilam tal imposição, pois suas vivências revelam outros interesses. Fator que tem gerado a reatividade discente que tem servido de combustível aos tensionamentos no ambiente escolar.

Outro fator que tem sido motivo de fonte de tensão é a questão das regras e normas escolares. Essa particularidade da violência escolar, conforme o que é apontado no documento do Observatório de Violência da Unesco, tem a seguinte característica:

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. (UNESCO, 2005 pág. 72)

Nesse sentido, considera-se que a violência na escola é também fruto de um dispositivo de excesso de poder, de uma normatização disciplinar, que pode produzir um dano social por um determinado espaço-tempo. Prática

instaurada sob uma justificativa racional, qual seja de que é uma ação que serve para lapidar bons costumes e uma convivência social harmônica. Entretanto instaura, *pari passu*, valores negativos desde eclosão de estigmas até a exclusão e preconceitos efetivos ou simbólicos.

Tal fator reforça o processo de críticas à escola e aos professores, em voga na atual conjuntura, e que vêm aumentando a representação social de descrença na credibilidade das instituições escolares, gerando a implosão da sacralização desses espaços. Conforme documento da Unesco (2005) hoje “os jovens questionam a importância do conhecimento quer para o mercado de trabalho, quer para a sua cotidianidade e se rebelam com as normas que lhes parecem autoritárias e impostas”. Com base nessas afirmações, conjectura-se que a violência ocorrida, no espaço escolar, tem uma lógica de afirmação do direito do estudante de ser reconhecido na sua individualidade. Ou ainda de reação à opressão e aos estigmas gerados pelas regras e normas impostas. Talvez estejamos presenciando uma espécie de movimento de autoafirmação ou de rebelião discente, ainda que não consciente ou organizada, à desvalorização de suas subjetividades.

Um terceiro fator que compõe a particularidade da violência escolar diz respeito à questão das incivildades. Conforme Charlot (2002, p 437) incivildade é:

Aquilo que contradiz “as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano -e com frequência repetido- ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa”. (CHARLOT, 2002 p 437)

Pressupõe-se que esse não respeito seja uma das causas no desequilíbrio do convívio social, da geração de tensões nas relações pessoais e de constrangimentos públicos dentro do espaço escolar, deixando marcas, sejam elas visíveis ou não. As visíveis são aquelas decorrentes de agressões físicas e verbais e as não visíveis decorrem dos danos psicológicos. Dentro desse quadro, inclui-se as humilhações e o desrespeito efetuados por alunos contra os professores, e vice-versa. Ou os cometidos pela direção contra docentes e também discentes, ou desses contra diretores, além das desavenças entre alunos.

Nesse sentido, supõe-se que as incivildades não representam comportamentos ilegais no sentido jurídico, pois para Charlot (2002, p 437) elas não contradizem “nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento”. No entanto, como é possível perceber, elas se revelam como infrações a uma lógica de harmonia na convivência do cotidiano escolar. Mesmo que supostamente, esses atos como as agressões verbais, os xingamentos, os comportamentos indisciplinados, entre outros, não pareçam graves ainda eles têm um potencial desequilibrador. Desequilíbrio às relações de tolerância, do sentido coletivo de respeito ao outro, ao diferente, do direito à individualidade. O que pode destruir a noção de laços sociais, fomentar o sentimento de rivalidade e de insegurança, fragilizar as relações de respeito, e afetar nocivamente o sentido de experiência positiva da convivência social. É, portanto, uma quebra do contrato social escolar<sup>13</sup> e que é causada por motivo inconsciente dos alunos de se rebelarem a um código de condutas. Pelo motivo deles não reconhecerem isso como algo importante, ou por motivo de que as novas gerações não considerem as convenções, os acordos ou compromissos coletivos como algo necessário.

O que leva ao entendimento de que as incivildades têm um grande potencial de ser mais um combustível à eclosão dos atos violentos na escola, em especial na atualidade das realidades escolares. E, por suposição, possa se tornar até algo mais grave, pois conforme documento do Observatório de Violência (UNESCO, 2005, p 80) as “incivildades podem se tornar uma ameaça ao sistema escolar”. Entende-se essa assertiva na lógica de contextos que favoreçam a eventos mais ríspidos e descontrolados das incivildades. Na medida em que a escola é um espaço que reúne uma variedade de indivíduos, não havendo possibilidade de controle efetivo sobre esses atos ofensivos, pode-se ter uma situação de total hecatombe da boa convivência na escola, gerando atos ainda mais graves de violência.

E como último fator tem-se a combinação de práticas escolares depreciativas: avaliações padronizadas através de provas conteudistas como única ou principal forma de aferir conhecimentos e desempenhos discentes; o

---

<sup>13</sup> Conforme Garcia (2006) essa expressão diz respeito às expressões de indisciplina que comumente refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e podem ser pensadas como formas de ruptura no contrato social (ROUSSEAU) subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola.

uso de expressões pejorativas para se referir a alunos indisciplinados ou agressivos; a profetização sobre qual caminho o aluno vai seguir no futuro em função de seu comportamento. Essas são algumas constantes presentes no contexto escolar, as quais se presencia cotidianamente, e que se identifica como violências simbólicas (BOURDIEU, 1997) exercidas no ambiente escolar. Conforme Bourdieu (1997, p. 22) essa violência se classifica como:

Uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer.

A repetição dessas práticas depreciativas, na escola, gera uma concepção de normalidade desse processo de exclusão. Criando uma automaticidade, onde professores reproduzem tais ações acriticamente e alunos aceitam caladamente. Até o momento que isso passa a ser questionado e confrontado pelos discentes, e também por membros de sua comunidade de vivência, gerando as tensões.

Tais práticas nos alertam acerca do processo de violência simbólica geradora de exclusão no espaço escolar. Silenciando os que estão, conforme documento da Unesco (2005, p 72), “assujeitados”. A escola gera essa condição de assujeitamento sem recorrer necessariamente a mecanismos de opressão explícita, mas principalmente pela negação da palavra ao outro e domínio da palavra pela *autoridade*. A *autoridade*, nesse caso, sintetiza-se na palavra do professor ou da direção da escola, e os assujeitados, os alunos. Em alguns casos, essa prática se revela na imposição de vontades e desejos da direção escolar sobre o corpo docente, que nesse caso, passam a assumir o papel de assujeitamento. Em outros momentos ainda, a “autoridade” é mais vertical exercida pelos órgãos de governo, por meio de decretos e leis, sobre toda a comunidade escolar, a qual será então passível ao assujeitamento.

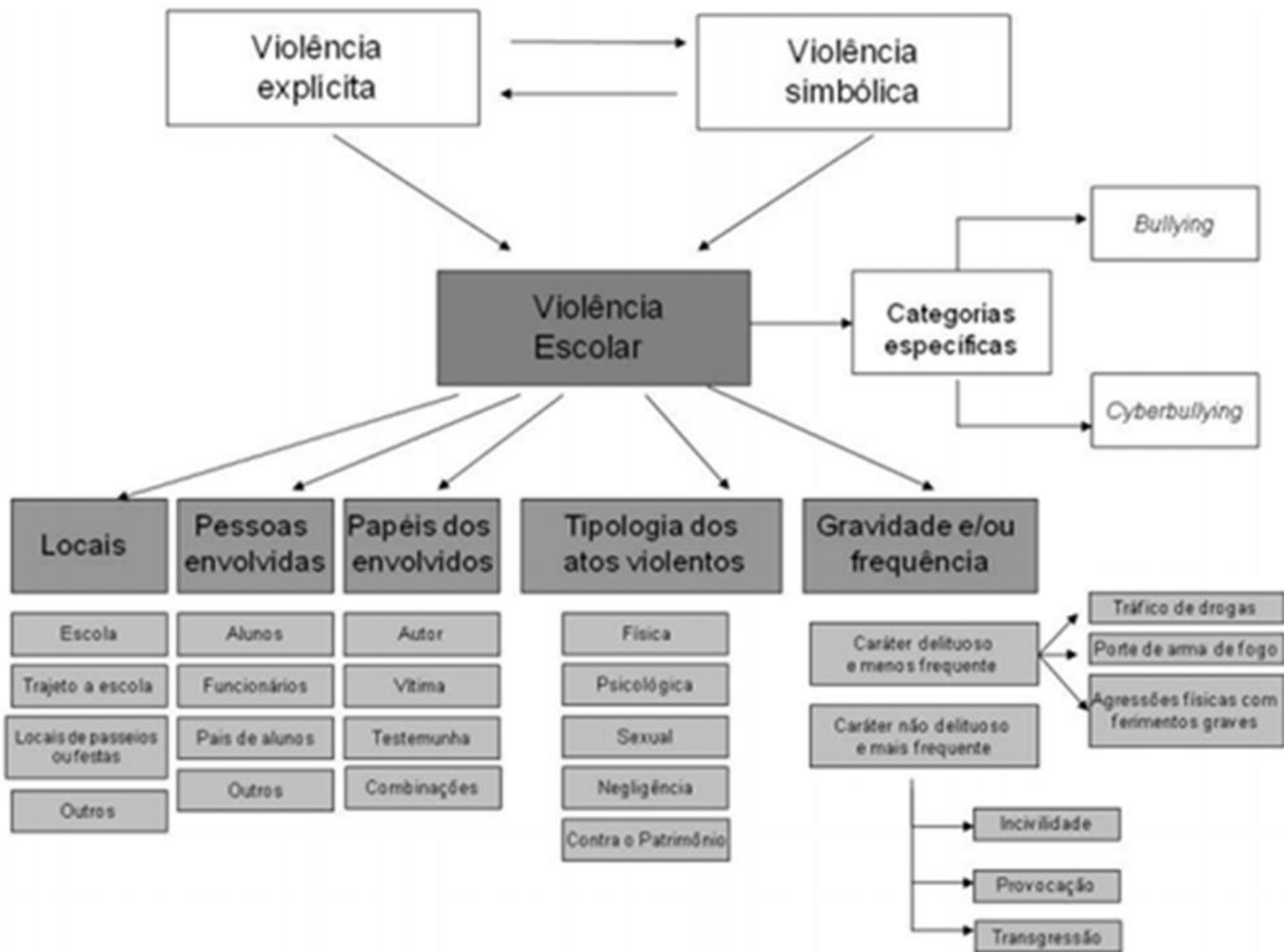
Esse cenário revela, em princípio, quatro fontes de tensões presentes nas instituições escolares: o antagonismo cultural, a imposição de regras e normas escolares, as incivildades e a violência simbólica. Questões que geram contrariedades no espaço escolar e que para Charlot (2002, p 435) isso é uma “questão fundamental, pois uma simples faísca (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão (o ato violento)”. Na medida em que a estrutura escolar não proporciona espaços ao debate, à convivência harmônica de culturas, à



valorização das concepções diferentes de mundo, geram-se sentimentos latentes de revolta e que emergem em momentos de tensão. Dependendo o contexto em que a escola esteja inserida, maior rigidez de regramentos ou não, mais intolerâncias ou ambientes mais harmônicos, a explosão pode acontecer com maior ou menor intensidade.

Importante também se ressaltar que a caracterização da violência escolar não se restringe geograficamente aos muros escolares, pois conforme Furlong & Morisson (2000) a violência escolar também pode ocorrer fora do espaço físico da escola. Portanto ela pode se manifestar no trajeto da casa à escola, em locais em que ocorram passeios ou festas escolares, e na própria residência e bairro do aluno, quando conflitos iniciados dentro da instituição motivam violência em outros espaços. Igualmente, essa violência pode ter uma localização virtual, como nos casos do cyberbullying. O que aponta que, apesar de a violência escolar ter uma lógica de algo que ocorre dentro da estrutura física da escola, há uma multiplicidade de espaços em que ela pode se manifestar e de variadas formas.

Podemos perceber nesse quadro elaborado no estudo de Stelko-Pereira e Williams (2010) a diversidade das formas de manifestação da violência escolar:



Quadro 1- Esquema sobre o conceito de violência escolar elaborado por Stelko-Pereira e Williams (2010)

De acordo com esse infográfico, entende-se que a violência escolar tem uma gama ampla de características que compõem um quadro diversificado onde não é possível se focar apenas em um aspecto para qualificar essa violência. Pois, ao mesmo tempo, os que são autores podem ser vítimas; as agressões podem ter natureza física ou verbal, ou ambas; O que é um preceito de ordem pode ser uma incitação ao desrespeito e à desordem; O espaço escolar pode ser apenas o local que ocorre o ato violento, mas também pode ser vítima desse ato; Os atos de agressão podem ser específicos mas também gerais, ou a combinação dos dois; Os conflitos podem ocorrer dentro da escola mas também fora dela, ou iniciar em um espaço e terminar no outro. Ela pode

se manifestar de forma explícita ou latente, ser visível ou simbólica. Em suma, sua característica é complexa, multifacetada e difusa.

Destarte, frente a essas reflexões, infere-se que a violência na escola contém uma caracterização bastante complexa, entretanto ela se fundamenta sobre duas vertentes importantes e atuantes no conjunto dos ambientes escolares. Uma é a reverberação dos atos violentos da sociedade em geral, que se traduzem nas formas de dominações quando alguém, ou uma instituição, impõe sua vontade por ter mais atributos: leis, força física ou armas mortais. Sintetizando a lógica da sentença hobbesiana do “homem como lobo do homem”, que é bem contemporânea numa sociedade, como a nossa, individualista, egoísta e que tem dificuldade à prática da alteridade. Fato que constitui a base material para se entender a lógica conceitual do “imaginário de Sansão”, conceito abstraído originalmente nessa tese, na página 112. A outra vertente se localiza na conjunção dos quatro fatores que constituem a sua singularidade.

A combinação dessas duas vertentes parece ser a matéria ontológica desse fenômeno que, conforme Charlot (2002, p 438) é perpassado por “múltiplas fontes de tensão -sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas-“, Tensões que podem se manifestar a qualquer momento, fazendo explodir o calor latente que agita a célula de tempestade das agressões, dando gênese ao furacão da violência escolar.

#### **4 UM MAPA GUIA: O MÉTODO**

Essa pesquisa investigou um tema que implica na análise focada nas percepções subjetivas da perspectiva discente sobre a violência escolar. Nesse sentido, houve uma aproximação à perspectiva fenomenológica enquanto método. Ainda que o contexto esteja ligado à estrutura, que no caso se refere à escola, o fato de nosso objetivo maior ser a compreensão do entendimento do aluno sobre a temática estudada, isso encaminha a uma análise que se aprofunda na questão subjetiva.

Para Husserl (1996 p. 177) “a fenomenologia é a doutrina das vivências pessoais”. E essa “vivência pessoal” é composta por uma intencionalidade que capta o sentido dos fenômenos numa lógica individual. Intencionalidade entendida como a experiência consciente e que é revelada a partir da descrição daquilo que é expressado. Nesse sentido, o método fenomenológico procura entender a verdade como produto da experiência vivida, e o objeto, portanto, é um fenômeno que aparece à consciência. Fenômeno que para Abbagnano (2007, p. 437) é entendido como “o em si da coisa em sua manifestação, não constituindo, pois, uma aparência da coisa, mas identificando-se com seu ser”. Nesse sentido, podemos entender que a fenomenologia é uma ciência que se preocupa com aquilo que é, com a essência dos objetos.

A fenomenologia se apresenta como um método de análise gerado a partir da crítica ao pensamento científico, o qual é calcado no estudo a partir de um objeto dado que contém sua definição conceitual sistematizada. Portanto um pensar pretensamente universal, racional, que considera apenas a aparência do objeto, não se preocupando em revelar a essência. O método fenomenológico intenta a análise a partir da perspectiva do como se constrói o conhecimento, buscando antes de sistematizações do objeto, uma compreensão dos elementos que fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Elementos que são subjetivos, pois o conhecer é uma produção da subjetividade, e que revelam dados gerados a partir da intuição e percepção, as quais são possibilitadas pela vivência cognitiva com o objeto. Isso significa que ao estudar algo que revela a compreensão dos indivíduos que vivenciam o objeto, temos uma condição mais ampla de entendimento, pois é possível

captar melhor sua significação. Um surdo, por exemplo, pode entender, por abstração, como se produz o som, mas não conseguirá entender quais sensações esse som desperta, e nem saberá distinguir efeitos sonoros, pois ele não tem essa vivência do escutar, a qual faz parte do processo do estudo da sonoridade.

Analisar a violência escolar na perspectiva discente poderá revelar essa experiência consciente, pois o fenômeno, nesse caso, o conflito na escola, será investigado a partir das percepções dos alunos. Tentando detectar suas formas subjetivas de compreensão e assimilação de sua realidade, ou seja, suas concepções enquanto indivíduos que convivem com esse problema na escola. Revelando elementos que não há um estudo maior, pois como dissertamos no capítulo sobre a violência escolar, há poucas pesquisas com esse foco, em relação à percepção discente desse fenômeno.

Outro princípio importante da perspectiva fenomenológica pressupõe a adoção de uma atitude de suspensão das crenças, opiniões e conceitos pessoais sobre o objeto, o que para Ludwing (2014, p. 218) “permite que ele possa ser examinado em sua pureza, seja fornecido à consciência pela percepção, pela intuição, pela recordação ou pela imaginação”. O que em Husserl (1973) se traduz na “redução fenomenológica”, que possibilita a análise do objeto além da transcendência daquilo que está delimitado na compreensão objetiva. Conforme o autor:

Por isso, de começo não se distingue. O primeiro grau de clareza é, pois, este: o imanente ingrediente, ou o que aqui significa o mesmo, o adequadamente dado em si mesmo é inquestionável, e que me é permitido utilizar. O transcendente (o não inclusamente imanente) não me é lícito utilizá-lo, por isso, tenho de levar a cabo uma redução fenomenológica, uma exclusão de todas as posições transcendentais (HUSSERL, 1973, p.24).

O imanente ingrediente diz respeito às variáveis que se apresentam intrínsecas ao processo do conhecimento, pois fazem parte da vivência com o objeto e que levam à compreensão do processo do pensar, como a recordação, a fantasia, a percepção. Elas não se revelam como o conteúdo que está depositado dentro de um invólucro, mas como aquilo que constitui e faz parte dessa embalagem.

Portanto a fenomenologia tem como alvo o componente subjetivo do processo do conhecimento, que passa então a ser o objeto de análise principal.

Nesse processo, importa revelar os elementos imanentes ingredientes, que se tornam também fatores de análise a partir da redução fenomenológica, como exemplo a cor vermelha. A ideia de vermelho será só uma ideia de vermelho quando não pensadas nas suas aplicações, como quando usada para colorir paredes, papéis, e assim por diante. A partir dessa perspectiva, é possível entender o objeto com uma visão mais ampla, pois não se parte da ideia do dado absoluto, já sistematizado racionalmente numa lógica de transcendência e que, nesse caso, impõe uma compreensão objetivada. Ou seja, antes de almejar o entendimento da definição conceitual científica, a fenomenologia procura entender o como se alcança uma definição, com isso revelando elementos subjetivos presentes na consciência daquele que vivencia a situação cognitiva.

A base epistemológica da tese se ancora em conceitos acerca do tema violência escolar, mas ao ser estabelecida uma compreensão a partir da perspectiva discente, possibilita-se um entendimento mais amplo além do que já está delimitado, o imanente incluso. Entende-se que, nesse contexto, revela-se o não inclusamente imanente, ou seja o entendimento além da objetividade. Ao estudar o objeto numa perspectiva de compreensão subjetiva de quem vivencia a violência cotidianamente, elementos da própria essência da consciência discente emergem. Os quais não mantêm dependência com fatores históricos e nem com ideias preestabelecidas, portanto revela a realidade não dita, porém percebida, e que é vivenciada.

Importante destacar que a consciência que se está referindo diz respeito ao movimento de transcendência em direção ao objeto, o qual se apresenta à consciência como aquilo que é percebido, pois faz parte da vivência. Para Husserl (1973, pág. 37) “toda a vivência intelectual, e toda a vivência geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto”. Nesse sentido, ao definir como alvo a perspectiva discente acerca do entendimento da violência na escola, são revelados elementos da vivência do aluno com esse objeto, e essa informação detectada é o dado de pesquisa em si do método fenomenológico.

Para a aplicação prática desse método, teve-se por base as três fases importantes que são apreendidas em Merleau-Ponty (1999), um sociólogo e filósofo seguidor das concepções husserianas: 1) Descrição fenomenológica,

momento em que será intentado detectar a concepção construída dos pesquisados ao refletir sobre a violência na escola, sem emitir julgamentos e avaliações; 2) Redução fenomenológica, quando serão determinadas as categorias de análise a partir dos elementos que serão revelados das descrições, visando a um estudo mais aprofundado; 3) Interpretação fenomenológica, fase final da análise quando se objetivará entender os significados presentes nas categorias que serão definidas na redução, almejando compreender qual visão de mundo do pesquisado e quais contrastes com a concepção já sistematizada sobre o objeto, a violência escolar.

Essas três fases, projetamos nas seguintes etapas previstas ao andamento da pesquisa.

A etapa um, que compreende a fase da descrição, é o momento em que os alunos expressaram suas percepções da realidade vivida. Para que os alunos se sentissem mais à vontade para dar seus depoimentos, foi organizado dois grupos focais de cinco alunos em cada, com uma diferença de funcionamento de três meses entre um e outro. Essa diferença de tempo entre os dois grupos focais foi definida para que fosse evitado que o tema se esgotasse. Esta etapa ocorreu na escola, em uma sala de aula cedida pela direção da instituição. Ocorreu em períodos de aula, pois facilitava agrupar os alunos num mesmo horário.

A etapa dois, a fase da redução, foi o momento da realização da análise qualitativa das expressões dos alunos. Para a análise foram utilizadas de forma relacional, as percepções a partir dos conteúdos que apareceram durante as manifestações discentes. Foram suscitadas algumas categorias de questões motivadoras do debate, considerando o que mais foi expresso, e também questões que pesquisados emitiam nas suas falas e que despertaram nos demais presentes no grupo, alguma forma de debate.

Na etapa três, que remeteu à fase da interpretação, foi pretendido detectar qual a visão de mundo que o pesquisado contém em sua idiossincrasia, a partir das análises de partes das descrições sobre a realidade vivenciada. Objetivou-se identificar quais contrastes eram revelados entre aquilo que tem de diferente dessa visão de mundo revelada pelo discente com a conceituação já sistematizada acerca do objeto investigado. Com esse

exercício, foi pretensão dessa pesquisa a interpretação da essência do pensamento dos pesquisados, o qual à perspectiva fenomenológica é o dado a ser investigado. Relembrando o que afirma Husserl (1973, pág. 37) “toda a vivência geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto”.

Trabalhou-se com três conceitos operacionais que foram auxiliares às nossas reflexões: “as disposições sociais”, a “violência simbólica” e o “capital cultural”. O primeiro diz respeito, conforme Lahire (2005, pág. 54) à “compreensão das práticas e dos comportamentos e pressupõe uma concepção do social em estado incorporado, sob a forma de disposições para crer, agir e sentir”. Conceito que foi importante como amparo teórico às reflexões sobre o conteúdo gerado a partir das ações metodológicas realizadas. Possibilitando uma maior clareza na interpretação dos sentidos presentes nas expressões advindas da vivência dos alunos. Manifestações que registraram práticas e comportamentos, as quais revelaram suas formas de agir, sentir, perceber, conviver com essa questão da violência na escola.

O segundo é definido como uma violência, segundo Bourdieu (1997, pág. 22) “que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer”. Esse conceito foi importante no momento em que se efetuou um estudo do ambiente escolar tentando captar quais as compreensões docentes presentes e quais ações da instituição às tratativas acerca da temática. Essa investigação foi importante para poder-se entender melhor como é esse local a que os pesquisados fazem parte. E até que ponto existe algum cerceamento de pensamentos e de imposições autoritárias, e se isso contribui, ou não, para os eventos de conflitos na escola.

E o terceiro, na assertiva de Bourdieu (2007b p 67) diz respeito a todo “um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), e também são unidos por ligações permanentes e úteis”. O que remete a uma análise acerca do conjunto de disposições e práticas sociais que desenvolvem maiores ou menores condições de domínio e poder sobre o espaço social. E tal fator revela como a relação parental dos discentes agressivos socializa um conjunto de disposições e práticas sociais duradouras



e úteis, que são interconectivas desse grupo social. Interconectividade que, embora inconsciente, estabelece formas de domínio e poder sobre o espaço local.

Para a Geografia Escolar, a reflexão propiciada por essa pesquisa é importante pois contribui com informações e concepções importantes, as quais podem ser utilizadas nas aulas. Estruturando, portanto, uma abordagem fundamentada em variáveis mais próximas da realidade dos alunos. Ao trabalhar com conteúdos como lugar, urbanização, território, entre outros que estejam relacionados às relações sociais, questões como índices de violência e desigualdade social, podem ser abordadas a partir das concepções discentes. Manifestações que se revelaram nas contendas dos debates dos grupos focais, nas entrevistas com os professores de Geografia e na análise do livro didático e que foram refletidas nesse estudo.

#### **4.1 O percurso seguido: a metodologia**

Visando à concretização desse estudo, procurou-se trabalhar com ações metodológicas que foram importantes no processo de produção dessa investigação. Teve-se como base o pressuposto de que a metodologia “hoje é frequentemente indicada como o conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação à disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas” (ABBAGNANO, 2007 pág. 669).

Como essa pesquisa investigou um fato social, o estudo guia foi orientado pelos princípios da metodologia da pesquisa qualitativa. Um estudo qualitativo pressupõe a análise das qualidades de um objeto, as quais revelam a essência daquilo que constitui o material de pesquisa. Complementar a essa característica, Triviños (1987, p. 128-130) pontua outros aspectos gerais da pesquisa qualitativa, os quais foram entendidos como adequados ao propósito de investigação.

Primeiramente, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Nesse sentido, a instituição escolar eleita para efetuarmos o estudo proporcionou, de forma direta, as coletas das informações que serviram às análises e reflexões.

Como segunda característica geral, temos que a pesquisa qualitativa é descritiva. Essa investigação se pautou pelo maior detalhamento possível, e

objetivou revelar as expressões dos entrevistados, a condição estrutural do ambiente escolar, as caracterizações dos alunos e dos professores, a faixa etária, a experiência pessoal, a perspectiva à vida, entre outros elementos.

Outra característica geral, também apontada por Triviños (1987) é o fato de que o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. O significado, nesse caso, remete ao entendimento de como os indivíduos pesquisados compreendem o fenômeno estudado. Nessa investigação efetuada, foi alvo de preocupação a máxima atenção possível nesse aspecto, pois diz respeito ao objetivo do entendimento da significação da violência, na perspectiva discente.

A pesquisa qualitativa, como ferramenta de estudo, também possibilita formas mais práticas e abrangentes de análise de um fato social. Da leitura de Yin (2016) pode-se destacar como características relevantes: a representação das opiniões e perspectivas das pessoas participantes de um estudo; a descoberta de revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e o esforço em usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Destarte, o estudo qualitativo tem como marca principal a multidimensionalidade o que proporciona ao pesquisador operar uma investigação científica que tenha como meta desvendar os fenômenos em suas manifestações mais abrangentes. Ao se propor um investigação da percepção subjetiva do objeto, que para Husserl (1973) na perspectiva fenomenológica transforma-se no principal dado de coleta, almejou-se construir as reflexões com uma maior abrangência. Dando sentido à característica multidimensional da pesquisa qualitativa.

#### **4.1.1 Os utensílios do percurso: as técnicas metodológicas**

Para as técnicas de coletas de dados, efetuou-se o trabalho com duas ações procedimentais guias: o grupo focal e o estudo de observação do ambiente. E ainda com outras ações complementares, como a entrevista com professores, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

A técnica metodológica do grupo focal, que também é conhecida como entrevista focada, grupo focado ou grupo de foco, teve seus primórdios, conforme Leitão (2003), em 1926, a partir de um trabalho de pesquisa do sociólogo Emory Bogardus. Nessa investigação, o sociólogo reuniu, em grupos,

alunos de uma escola e os incentivava a expressarem suas ideias, momento em que ele percebeu a riqueza de realizar essa ação, a qual denominou de “entrevista em grupo”. Em artigo do *Journal of Applied Sociology* publicado no mesmo ano, Bogardus fez o relato da experiência.

Nos anos 40, nos EUA, o sociólogo Robert Merton utilizou uma experiência similar com ex-combatentes de guerra numa pesquisa sobre a influência da propaganda nesses indivíduos. Ao perceber que não havia uma técnica sistematizada desse procedimento, juntamente com Kendall e Lazarsfeld, realizou trabalhos utilizando essa técnica que estipularam uma sistematização dessa ação metodológica. Em 1956, Merton publicou *The Focused Interview: a manual of problems and procedures*, juntamente com Fisk e Kendall, onde ficou registrado o conceito e a ação procedimental dessa técnica, que anos mais tarde ficou conhecida como grupo focal. Após essa publicação inicial, foram sendo feitas várias outras reimpressões, com datas mais atualizadas.

Esse tipo de entrevista foi criado para cumprir dois papéis conforme Merton e Kendall (1990 p 32): “possibilitar checagens adicionais para investigar uma experiência concreta, como respostas para um filme ou programa de rádio, e para obter respostas por meio de experiências recorrentes”. O que significa que esse tipo de dinâmica tem seu foco nas experiências subjetivas dos participantes com exposição às situações ou problemas comuns a serem debatidos.

No contexto dessa pesquisa, a experiência comum é a vivência com as situações de violência na escola. E a ação procedimental caracterizou-se por uma atividade em grupo em que a interação entre os pesquisados, através do debate, configura-se como parte principal do processo de coleta de dados.

Para Merton e Kendall (1956, p 38) “os grupos focais possibilitam aos entrevistados a expressão do que eles próprios consideram importantes sobre determinado tópico”. Conseguir detectar essa expressão genuína do pesquisado, que revela aquilo que, na sua compreensão, é o mais importante do tópico em questão, tem uma importância bastante expressiva ao propósito desse estudo. Diz respeito à captação do “imaneente não incluso” (HUSSERL, 1973) na concepção do objeto, pois a partir dessa perspectiva subjetiva das expressões autônomas consegue-se compreender esse objeto enquanto o

dado em si mesmo. A compreensão portanto é uma revelação da essência desse objeto, não tendo nenhum propósito de referendar ou desconstruir uma hipótese, mas sim a intenção de entender o fenômeno na forma como se apresenta.

Entende-se que com a ferramenta de investigação do grupo focal é possível então detectar essa essência do objeto. Pois como afirma Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso dessa técnica “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. E essa característica foi uma meta almejada ao estudar-se a lógica discente sobre esse fato vivenciado da violência. Gatti (2005, p.40) ainda assinala que “as interações no grupo e a diversidade que emerge levam a que as pessoas argumentem, expliquem sua ideia e forma de pensar”. Ou seja, é nesse momento da interação dentro dos grupos que se pode captar o pensar autônomo dos pesquisados, sem estarem presos às respostas “decoradas”, ou “desejadas” que poderiam ser geradas a partir de perguntas em forma de questionário, ou de entrevista. Exatamente o que nos alerta novamente Gatti (2005, p 10):

Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados. Quanto ao uso de questionário, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta. (GATTI, 2005 p 10)

E essa perspectiva da captação do modo genuíno de pensar do pesquisado e de quais sistemas de representação podem estar presentes para embasar esse pensamento tem relação direta com o fato da vivência comum com o fenômeno estudado. Conforme Zimmermann e Martins (2008 p. 12118) “convém assinalar que o fato de os participantes terem vivência com o tema a ser discutido, propicia riqueza na troca de informações”. E essa troca é que faz emergir o posicionamento autônomo, pois há a sensação de liberdade do que pode ser expressado.

A técnica de estudo por observação do ambiente diz respeito à ação importante de análise de elementos que podem auxiliar no processo de compreensão do fato pesquisado. Conforme Yin (2016 p. 127):

Observar pode ser um modo valioso de coletar dados porque, o que você vê com seus olhos e percebe com seus sentidos, não é filtrado

pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto. Nesse sentido, suas observações são uma espécie de dados básicos, que devem ser altamente valorizados.

Nessa pesquisa, esse procedimento foi bastante relevante pois pretendeu-se analisar como o ambiente da escola se apresentava, se continha uma atmosfera inclusiva, agradável, em que medida era um fator de instigação da violência ou não. Como se constituíam as relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre funcionários e discentes, se podiam ser motivos de agravamento ou de atenuação dos conflitos.

Portanto foi uma parte bem importante da pesquisa e exigiu um bom planejamento para que as observações fossem focadas num objetivo mais claro e determinado daquilo que deveria ser observado e como deveria ser observado. Como nos alerta Yin (2016 p. 128) quando indica que “a resultante seletividade, considerando “quando” e “onde” observar, precisa ser uma parte explícita de seu procedimento de coleta de dados”.

Essas duas técnicas procedimentais guias, o grupo focal e o estudo de observação do ambiente, serviram como instrumentos para se alcançar dois dos objetivos propostos. O de analisar a percepção do aluno com relação à questão da violência na escola e o de estudar elementos do ambiente escolar e ações efetuadas à abordagem e enfrentamento das situações de conflito.

Também se utilizou outros procedimentos metodológicos para complementar o estudo de forma mais abrangente e que proporcionassem respostas aos outros objetivos propostos.

A pesquisa bibliográfica serviu ao objetivo de investigar os pressupostos teóricos da violência escolar. E também qual suporte de referencial que os professores de Geografia têm, sobre esse tema, no livro didático para trabalhar em aula.

A pesquisa documental teve como finalidade o de complementar as repostas ao objetivo a partir da análise de quais as ações eram efetuadas à abordagem e enfrentamento das situações de conflito.

E ainda a entrevista com professores de Geografia serviu para o objetivo de averiguação de como o tema violência escolar era trabalhado em sala de aula, ou se nem era considerado como parte do processo do ensino-aprendizagem geográfico.

A utilização dessas técnicas procedimentais auxiliaram na revelação de questões importantes, que serviram como elementos à formulação de respostas ao nosso problema de pesquisa. Como já apresentado, a interrogação norteadora da pesquisa é o questionamento de como a análise da perspectiva discente da violência vivenciada na escola poderá auxiliar o ensino de Geografia a fomentar ações mais conscientes? Ao se obter respostas a essa pergunta, entende-se que foi possível entender melhor a essência da violência praticada na escola, relacionando esse tema como um elemento referencial importante ao processo de ensino-aprendizagem, em específico na Geografia.

#### **4.1.2 As estratégias para o percurso: detalhamento dos procedimentos metodológicos**

Para a organização didática desse estudo, foram pensadas algumas ações que foram bem importantes à concretização da pesquisa e que serviram como suportes importantes às técnicas procedimentais.

Nesse sentido, foram estabelecidos quais critérios à escolha do *lócus* de pesquisa e do público participante, definindo qual o recorte espacial e temporal, juntamente com a estruturação de um fluxograma ligado a um cronograma.

##### **4.1.2a O *lócus* de pesquisa**

O local delimitado à realização desse estudo foi uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, que atende em torno de setecentos alunos, situada num bairro de periferia, e que apresenta problemas recorrentes com a questão dos atos de violência. Atos que envolvem os alunos, mas também a comunidade escolar em geral. O motivo da escolha dessa escola se deveu ao fato de se trabalhar em escola pública há bastante tempo, o que permite ter maior entendimento de expressões e comportamentos, e uma maior flexibilidade para negociar procedimentos com direção da instituição. Igualmente o pesquisador exerceu atividade como funcionário da referida escola por oito anos, fato que contribuiu para ter um maior conhecimento do ambiente escolar e a relação da escola com a comunidade.

O bairro em que a escola fica localizada, conforme dados da Brigada Militar do ano de 2019, é o quarto em termos de ocorrências policiais. Ocorrências que envolvem drogas, as quais contabilizam mais de setenta por

cento dos casos, além de captura de foragidos e apreensão de armas. Além desses dados, por já se ter convivido com a comunidade no período de 2003 a 2011, tinha-se ciência de que eram recorrentes os eventos de conflitos entre moradores, entre facções de criminosos e mortes decorrentes desses acontecimentos.

Na primeira aproximação, ocorrida no primeiro semestre de 2019, momento em que se levantou as informações atualizadas acerca da instituição, foi possível observar elementos importantes ao estudo investigativo, os quais serão apresentados na sequência.

Conforme levantamento efetuado sobre os registros nas atas da escola, no período entre 2015 e 2019, mais de oitenta por cento diziam respeito às situações de violência: entre alunos, entre aluno e professor, entre aluno e direção, contra o patrimônio e entre alunos e pais. Inclusive tendo situações em que os conflitos se iniciavam na sala de aula e se expandiam até as casas dos alunos. Outrossim, a ocorrência de situações de conflito nessa instituição era quase diária, de duas a três vezes por semana.

Detectou-se também que a escola tinha iniciado, no período entre 2018 e 2019, um trabalho tendo como diretriz o objetivo da amenização dessas situações. Momento em que foi socializado, por um curto tempo de duração, um projeto de cunho municipal, o “Mediação de Conflito”<sup>14</sup>. Mas a primeira impressão que essa investigação apontou foi a percepção de que tal ação surtiu pouco efeito concreto, pois as ocorrências não haviam cessados, mesmo durante a realização do referido Projeto.

Essas informações primárias acerca do bairro e da escola justificaram a escolha desse *lócus* de pesquisa ao tema pesquisado, a violência escolar. Porque conforme as informações dos dados mencionados da Brigada Militar de 2019; do conhecimento prévio do pesquisador sobre o ambiente escolar pela experiência de ter trabalhado na instituição; e de acordo com esse

---

<sup>14</sup> Projeto criado no âmbito do estado do Rio Grande do Sul, com base na Lei Federal nº 13.140, a Lei de Mediação, e que estabelece a possibilidade de formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências. Cada município deve estruturar e financiar esse projeto, que prevê inclusive a capacitação de um professor, ou outra pessoa com formação de nível superior, através de participação no curso de “agente promotor da paz”, organizado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, que o capacita a ser o responsável pela organização desse processo nos espaços escolares.

levantamento inicial realizado no primeiro contato com a escola, ficou nítido que esse local convivia de forma vívida com a questão da violência em suas dependências.

#### **4.1.2b O grupo escolhido**

A escolha do grupo constou com duas fases: uma primeira definida como pré-campo onde se almejou entender melhor qual era esse aluno com o qual seria efetuada a investigação e até que ponto as informações obtidas seriam relevantes. E uma segunda, que efetivamente foi a constituição do grupo que serviu como fonte de levantamento dos dados às análises e reflexões da tese.

A seguir são detalhados os procedimentos da primeira fase, a do pré-campo.

Nosso primeiro contato com alguns alunos que fizeram parte da pesquisa aconteceu no período de um mês, no segundo semestre de 2019, tendo sido realizados encontros semanais. Foram cinco alunos eleitos, que tinham entre treze e dezesseis anos de idade e eram alunos que estavam no sétimo e oitavo anos escolares do ensino fundamental. Os quais, de acordo com a direção da escola, apresentavam situações de recorrentes envolvimento em conflitos na escola. Situação que foi possível detectar também por meio de análise dos registros nas atas da escola. Esse número foi definido, naquele momento, por se ter o objetivo de trabalhar com um grupo reduzido, pois, a meta era uma aproximação com a escola e com o grupo de alunos eleitos à sondagem. Também se pretendeu reconhecer alguns elementos iniciais à possibilidade da efetuação da pesquisa. A aproximação com esses discentes ocorreu a partir da apresentação do nosso objetivo como pesquisador e a consequente aceitação deles, através de autorização dos pais. E também a concordância da escola conforme o Apêndice 1, onde consta o Termo de Concordância da Instituição, o TCI, que oficializou a realização desses encontros.

Foram quatro encontros que aconteceram nos dias doze, dezenove e vinte e seis de setembro e três de outubro do ano de 2019, no horário das 14h às 13h, onde se iniciou um trabalho de produção de relatos feitos pelos alunos que se desdobraram nas ações descritas na sequência. Estes encontros serviram de projeto piloto para se analisar se a dinâmica escolhida fluiria nesse



grupo de pesquisados, e revelaria resultados passíveis de serem compilados, a partir do método e metodologia escolhidos. Dos cinco alunos, três se fizeram presentes e dois, apesar da anuência em fazer parte da sondagem, estiveram ausentes.

Um primeiro encontro em que se procurou realizar ações de aproximação com esse grupo, trabalhou-se com apresentações entre pesquisador e alunos, e de qual era o objetivo nesse primeiro contato com eles. Nessa reunião, eles deviam falar a respeito das seguintes questões: breve história de vida, o que mais gostava, o que menos gostava, coisas boas e ruins na escola, coisas boas e ruins na vida, sonhos ao futuro. Enquanto eles falavam, o pesquisador fazia as anotações destacando pontos importantes que serviriam à compreensão de quem era esse aluno que estava sendo analisado.

Nesse contexto, despertou a atenção o fato de dois alunos terem como sonhos às suas vidas uma formação acadêmica e viagens a outros países, enquanto um apresentou apenas o desejo de poder jogar na internet. Sobre as coisas ruins na vida, cada um trouxe uma percepção que foram: a comparação com outras pessoas, o afastamento do pai e a separação do pai e da mãe. Sobre a escola, quanto às coisas ruins apareceram o sofrimento com práticas de bullying e as aulas de Matemática. Esse encontro inicial foi importante para se quebrar barreiras entre pesquisador e grupo, o que facilitou o trabalho da pesquisa, pois com essa aproximação, as respostas dos alunos tenderam a ser mais a revelação dos seus pensamentos e não aquilo que eles pensavam que deveriam responder. Portanto, nesse momento da sondagem inicial, já se estava encaminhando o grupo à metodologia de grupo focal, que se projetava ao trabalho da pesquisa de campo, pois de acordo com Gatti, (2005):

A abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva(...)" (GATTI, 2005 p. 28).

Fator de grande importância ao bom andamento da participação ativa dos entrevistados, pois cria expedientes que geram um espaço descontraído, que favorece à intervenção genuína, revela o que o pesquisado realmente pensa, e não aquilo que presume que o entrevistador quer ouvir. Condição que garante uma coleta de dados mais próxima do pensamento original, e que é uma base estrutural do método fenomenológico.

Depois, em outro encontro, foi realizada uma atividade com desenho, onde os alunos deviam ilustrar situações que aconteciam na escola e que provocavam a impaciência e que podiam motivar conflitos. Nesses desenhos, os três alunos fizeram registros de situações de intrigas com colegas por motivos de diferenças religiosas e preconceitos com o corpo. Mas uma integrante também manifestou situações com diretor da escola e uma professora que, segundo ela, utiliza expressões desagradáveis ao chamar a sua atenção.

Num terceiro encontro, foi proposta a produção de um relato escrito sobre motivos que os faziam brigar na escola e coisas que gostariam que fossem melhores na instituição. Novamente surgiram registros sobre problemas com preconceitos com religião e com o corpo, e questões sobre o *bullying* como motivos que os fariam se envolver em conflitos. E quanto ao que poderia ser melhor na escola, despertou a atenção o fato de apontarem que seus comportamentos poderiam ser melhores também, respeitando mais os colegas, tendo mais paciência, e sendo menos preconceituosos. Nesse momento, ficou a dúvida acerca se esse posicionamento era genuíno da essência deles ou se fazia parte da categoria de respostas que servem para agradar ao pesquisador.

E, no último encontro, a atividade foi um relato oral sobre situações em que esses três alunos se envolveram em conflitos na escola, e que por tal motivo foram encaminhados à sala da direção. Quais lembranças? Quais aprendizados? O que mudou ou não nas suas atitudes?. Os motivos relatados para o envolvimento em situações de agressão foram ofensas e provocações dos colegas, por questões de preconceitos e discussões não resolvidas fora da instituição. Quanto à mudança de atitude, o que se destacou foi o relato de que isso aconteceu a partir do momento em que foi envolvida a guarda municipal para mediar conflitos e também por medo de expulsão da escola, pois isso atrapalharia a vida das famílias.

As primeiras inferências, a respeito desse trabalho de pré-campo, apontam alguns elementos que serviram de parâmetro ao devir da pesquisa. Esses alunos, em particular, tiveram participação ativa em situações de conflito tanto por sofrerem preconceitos, quanto por promoverem atitudes preconceituosas. O que revelou que seria importante desvendar a revelação de suas experiências conscientes da realidade vivida com a violência na escola,

para se conseguir apontar abordagens mais significantes ao trabalhar esse tema nas aulas de Geografia.

Outrossim, ficou destacado também que a mudança de atitude desses alunos, naquele contexto, não teve relação com o projeto que a escola mantinha de prevenção da violência, o Mediação de Conflitos, mas sim com atos de punição. O que revelou que não estava internalizada, a esses alunos, uma concepção de respeito às diferenças, de consciência sobre ações dessa natureza. E tal fato poderia ser um dos motivos pelo qual a violência era um fator bastante recorrente nesse ambiente escolar.

Esse trabalho de pré-campo também teve importância como uma atividade de primeiro contato com os alunos, o que possibilitou ter um maior conhecimento acerca das subjetividades presentes nesse contexto da pesquisa. Igualmente tal atividade prévia foi um fator de revelação de tópicos, os quais embasaram os temas de debates nos grupos focais.

#### **4.1.2c O planejamento do trabalho com os grupos focais**

Nessa seção, apresentaremos os procedimentos relativos à segunda fase da metodologia efetuada com os grupos dos alunos, onde se constituiu os grupos focais e os temas abordados nos debates.

Com relação à metodologia do grupo focal, para estruturar as ações, amparou-se em alguns apontamentos importantes, os quais são procedimentos destacados por Merton (1990) como necessários à condução da entrevista de grupo focal. Importante ser ressaltado que o autor remete à questão da entrevista, em função do seu espaço-tempo em que se iniciou essa ação metodológica, em meados de 1940. Entretanto, autores mais contemporâneos (MORGAN, 1997 e 1998; GATTI, 2005; DA SILVA, 2012; DIAS, 2000; LEITÃO, 2003; ZIMMERMANN e MARTINS, 2008; ABREU, BALDANZA e GONDIM, 2009; OLIVEIRA, LEITE FILHO E RODRIGUEZ, 2007; e OUTROS) trabalham com a lógica das dinâmicas de interações ou debates.

Os procedimentos elencados por Merton (1990) se dividem em quatro etapas, as quais se compreende como prerrogativas à estruturação da metodologia focal.

Primeiramente “os envolvidos no grupo focal devem ter testemunhado um evento em comum”. A convivência com a violência na escola, nesse

sentido, é esse evento em comum que o grupo de pesquisados tinha como testemunho comum e que era vivenciado cotidianamente por eles.

Como segunda questão, é apontado que “os elementos sob investigação devem ser examinados antecipadamente”. Esse estudo anterior foi realizado na leitura do referencial sobre a temática da violência escolar e na atividade pré-campo.

Em terceiro, está a indicação que “com base no conhecimento prévio, deve se desenvolver um guia para a entrevista de grupo focal”. Este guia é um roteiro dos tópicos que foram abordados no grupo e que tiveram a finalidade de assegurar que todos os principais itens pertinentes à pesquisa tenham sido abordados. Para Dias (2000) isso se refere a definir um “guia de discussão” que estabelece os tópicos que serão as questões motivadoras dos debates nos grupos. No estudo anterior, juntamente com o pré-campo, conseguiu-se elencar questões a esse guia, as quais serão exploradas na sequência.

E como último apontamento está que “a atenção da entrevista de grupo focal deve fixar-se nas experiências subjetivas das pessoas participantes”. E é nesse sentido, que é fundamental para o desempenho satisfatório das interações no grupo focal, que todos os participantes tenham experimentado situação semelhante, concreta. E como já destacado, o grupo escolhido à pesquisa tinha essa característica.

Além das prerrogativas amparadas em Merton (1990), concretamente as ações desse procedimento do grupo focal foram organizadas em três momentos que serão apresentados a seguir.

Momento 1: definição dos guias temas a partir do estudo anterior realizado no pré-campo, os quais são apontados no seguinte quadro:

QUESTÃO GUIA	•PROBLEMÁTICA DA QUESTÃO
A) Por que a diferença de credo religioso gera atos violentos na escola?	•Numa das falas , surgiu que algumas brigas se iniciavam a partir do desrespeito à crença religiosa. Um dos pesquisados comentou que era umbandista e que frequentemente colegas faziam piadas sobre isso.
B) A fala da direção e professores poderia ser diferente ao tratar dos conflitos entre alunos? E isso mudaria o comportamento?	•Uma das participantes relatou que se sentia incomodada com a forma como o diretor da escola e uma professora a tratavam ao chamar sua atenção a respeito dos envolvimento em brigas com colegas.
C) Como ter mais calma e paciência para evitar os conflitos? Como se pode praticar essas atitudes?	•Uma das perguntas no pré-campo era que coisas poderiam ser feitas para se evitar os conflitos, e as respostas apontaram nesse sentido de ter mais calma e paciência, mas não indicaram como seria isso.
D) Por qua a presença de uma autoridade policial é algo que influencia tanto na mudança de comportamento?	•Mais de uma fala apontou que ao ter sido chamada a Guarda Municipal na escola , juntamente com os pais, os quais assinaram um termo de compromisso, sob risco de alunos perderem a vaga na escola, isso provocou uma mudança de atitude e se envolveram menos em brigas.
E) Por que as ações que a escola faz para tentar evitar os conflitos não são respeitadas, já que as brigas continuam acontecendo?	•Nossa impressão inicial do pré-campo é que as ações da escola (registro em atas, chamamento dos pais, o projeto desenvolvido na escola, entre outras) não surtem efeito eficaz nos comportamentos desses alunos.

Quadro 2 – Lista das questões guias que orientaram as contendas nos grupos focais –  
 Fonte: o autor, 2022

Essas questões guias foram o ponto de partida para o início das dinâmicas dos debates nos grupos focais. Entretanto, entendeu-se que as próprias intervenções dos participantes poderiam fazer emergir outras questões relevantes que tinham coerência com o objetivo da pesquisa. Conforme Gatti (2005):

“O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do

roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa.”. (GATTI, 2005 p. 17)

Portanto os temas guias, que foram apontados anteriormente no quadro 2, foram importantes ao próprio processo metodológico, mas não serviram como uma fonte exclusiva de orientação do debate, sob risco de que fossem obliteradas riquezas de conteúdos propícios ao nosso objetivo, as quais poderiam surgir durante as interações entre os participantes.

Momento 2: estruturação da pesquisa de campo definindo os grupos, quantidades de participantes, o horário e local de realização dos encontros aos debates.

O local à realização das contendas foi uma sala da escola, de acordo com negociação realizada com a direção da instituição, e os encontros ocorreram durante o período das aulas, no horário compreendido entre as treze horas e trinta minutos e quinze horas. Com relação à quantidade, programou-se o trabalho com dois grupos, sendo um dos alunos envolvidos diretamente com os conflitos, outro dos discentes envolvidos indiretamente. Tais grupos foram compostos por seis pesquisados em cada um, totalizando doze participantes. Baseou-se essa quantidade de grupos e componentes numa lógica de coleta de dados que gerasse um material com mais profundidade às análises e reflexões.

No tocante ao número pequeno de participantes de cada grupo, de acordo com Gatti (2005) isso se justifica pois:

Visando abordar questões com maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.. (GATTI, 2005 p 22-23)

Com relação à quantidade definida de dois grupos, a lógica tem relação com apontamentos lidos em Gatti (2005 p. 24) que indicam: “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema”. E, no contexto dessa pesquisa, a busca de percepções diferenciadas passou pela investigação acerca de por que outros alunos não se envolviam nos conflitos,

apesar de estarem no mesmo ambiente. E esse grupo, dos que não se envolviam nos conflitos, que foi classificado como envolvidos indiretamente pois mesmo não praticando os atos violentos, esses atos acabavam interferindo nas suas vivências na escola. Compreendeu-se que detectando essas outras visões sobre a temática estudada foi possível ampliar o foco de análise e coletar informações que serviram de suporte a reflexões acerca de questões de relevante importância ao tema da pesquisa.

Momento 3: um roteiro à condução dos encontros.

Para o encaminhamento dos debates e interações dentro dos grupos foi necessário além do roteiro, uma organização sequencial dos momentos das contendas. O pesquisador precisava se comportar apenas como um moderador apresentando e incentivando a discussão, ao mesmo tempo que apenas realizava as suas observações, sem dirigir intervenções ou comentários sobre as manifestações surgidas. Conforme aponta Gatti (2005):

O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia dos participantes. Estes é que têm de lhe oferecer a chave. Nesse sentido, é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam. (GATTI, 2005 p 40)

Essa característica, do pesquisador como observador atento a todas as interações de trocas entre os participantes do grupo, teve grande importância ao objetivo da captação da essência fenomenológica. E isso se encaixou no propósito do método de pesquisa adotado no contexto desse estudo, a fenomenologia.

Outra questão importante, acerca da condução dos trabalhos com os grupos, teve relação com o modo como devia ser iniciado o debate, o qual se pode classificar como a introdução desse processo. Foi um momento bem relevante, pois conforme era apresentada a proposição das discussões, a interação do grupo ocorria em maior ou menor grau. Segundo Zimmermann e Martins (2008, p. 7) “na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião”.

Nesse sentido, à introdução das contendas, pensou-se em realizar algumas dinâmicas que integrassem o grupo, como pedir para que alguém falasse acerca de algum momento importante que tinha lembrança. Também puderam ser depositadas questões avulsas em uma urna, as quais tinham relação com os tópicos do roteiro, e era solicitado a algum dos participantes que retirasse e lesse para todos. Após a leitura, o pesquisador solicitava que os presentes se manifestassem acerca do que havia sido lido. A utilização de letras de música, de charges, de tirinhas e de outras mídias também foram alternativas para esse momento inicial dos encontros.

Após o momento inicial de introdução, para facilitar a condução dos encontros, Gatti (2005) indica que o observador deve dividir o processo de observação em três etapas a saber: a “*abertura*”, em que o observador se coloca de forma a registrar o mais fielmente possível todas as informações; o “*desenvolvimento*”, no qual o grupo começa a se posicionar frente ao tema a ser desenvolvido e; o “*fechamento*”, quando o grupo começa a formular uma síntese dos fenômenos ocorridos.

Desses três momentos de observação do percurso, nos dois grupos focais, foram revelados diversos posicionamentos e subjetividades que serviram de material rico a uma análise bem ampla. Fator de grande relevância ao processo metodológico da pesquisa fenomenológica.

#### **4.1.2d O planejamento do trabalho de estudo de observação do ambiente**

Quanto ao objetivo de averiguar como a violência era abordada nas aulas de Geografia, foram feitas análises sobre o posicionamento dos professores da disciplina e também do livro didático utilizado. Tentando identificar em que aspectos a violência era tratada, quais concepções se revelavam e como era abordado esse tema nas aulas. Foram coletados os livros didáticos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, adotados pela escola. A partir desta coleta foram elencados possíveis conteúdos que podiam servir de suporte para o entendimento do tema. Após esta análise, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores de Geografia da escola para perceber como estes conteúdos eram trabalhados junto aos alunos.

Essa ação foi importante, pois serviu de suporte para se confrontar os pressupostos presentes nesses materiais didáticos e a abordagem efetuada em aula, ou não, e as percepções que eram reveladas nas descrições



efetuadas pelos discentes acerca da violência na escola. O que auxiliou na proposição de novas formas de abordagem que tinham relação com o objetivo pretendido dessa pesquisa, que era o de transformar a perspectiva discente da violência como temática do ensino de Geografia.

Ao estudo de elementos do ambiente escolar e de ações efetuadas à abordagem e enfrentamento das situações de conflito na escola, trabalhou-se com observações a respeito do espaço da escola, da liberdade ou não dos alunos de se manifestarem, do cenário se era agradável e acolhedor ou opressivo. Essas percepções foram realizadas nos momentos de visita à escola, e foram registradas no caderno de campo.

Essa ação foi importante, pois nos forneceu um suporte para se confrontar os pressupostos presentes nos materiais didáticos e a abordagem efetuada em aula, ou não, e as percepções reveladas nas descrições que foram efetuadas pelos discentes acerca da temática pesquisada. O que auxiliou na proposição de novas formas de abordagem que possam corresponder ao objetivo pretendido, de sugerir que a temática da violência também seja uma preocupação também do Ensino de Geografia.

#### **4.1.2e- fluxograma**

A organização das ações que foram realizadas à coleta de dados seguiu a seguinte sistematização:

	<b>AÇÕES</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>
<b>A</b>	<b>Com os alunos pesquisados</b>	Encontros dos grupos (os envolvidos diretamente, envolvidos indiretamente e o grupo mesclado)
<b>B</b>	<b>Estudo de observação do ambiente</b>	Análise do espaço escolar e das relações entre integrantes do ambiente escolar
<b>C</b>	<b>Pesquisa bibliográfica</b>	Permanente estudo das referências sobre o tema violência escolar e análise dos livros didáticos a respeito desse tema.
<b>D</b>	<b>Com os professores de Geografia</b>	Entrevista com propósito de investigar é abordado o tema da

		violência escolar nas aulas.
--	--	------------------------------

Quadro 3 – Sistematização das ações à coleta de dados. Fonte: O autor, 2022

## 5 RESULTADOS DA PESQUISA

Para melhor entendimento do processo da pesquisa de campo, o capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, expressa os resultados obtidos a partir dos encontros com os grupos focais, centrando a análise nos três passos da sistematização do método fenomenológico contido em Merleau-Ponty (1996). Por esse motivo, essa parte será subdividida em três seções, que estão organizadas em: descrição, redução e interpretação fenomenológicas, as quais foram importantes à revelação da experiência consciente frente ao fenômeno constituinte do objeto.

A segunda parte, que será subdividida em duas subseções, tem o objetivo de contextualizar o ambiente em que esses pesquisados conviviam cotidianamente, e que era o cenário onde se materializavam os eventos de violência escolar. Na primeira subseção, serão efetuadas as reflexões serão direcionadas à análise documental, a qual será centrada em dois tópicos: A) nas atas de registros escritos sobre as atitudes de conflitos dos alunos; e B) no teor do livro didático de Geografia, referente à abordagem sobre a violência. E à segunda subseção, serão apresentadas as análises referentes às entrevistas realizadas com os professores de Geografia acerca da abordagem efetuada, ou não, com relação à temática da violência.

Tangente a esses dois momentos, *pari passu*, estarão sendo reveladas questões percebidas e analisadas a partir da técnica da observação participante. Técnica que segundo Neto (2002, p. 59) “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

No contexto dessa pesquisa, essa observação foi realizada durante os encontros e as visitas à escola, nos momentos das coletas de dados. Foram observados e analisados elementos como: expressões dos participantes nos momentos dos debates; comentários e reações da direção da escola ao falar sobre alunos alvos da pesquisa; a relação desse grupo com outros alunos que circulavam pelo pátio da escola e também com funcionários da escola; as reações dos professores de Geografia, no momento da realização das entrevistas e aspectos do ambiente escolar como estrutura física, quadra de esportes, pátio e relação geral dos professores com os alunos.

Os encontros ocorreram na escola, em uma sala onde funciona o serviço de AEE, o Atendimento Especializado a Estudante, todas as terças-feiras, no horário das treze horas e trinta minutos às quinze horas, conforme combinação do pesquisador com a direção da escola e com o próprio grupo. Tiveram uma duração de quatro meses, sendo que as reuniões com os alunos agressivos, definido como grupo focal 1, foram realizadas no período entre outubro e novembro de dois mil e vinte e vinte um. E com os não agressivos, identificados como grupo focal 2, aconteceram entre março a abril de dois mil e vinte e dois. No total participaram onze alunos, divididos entre aqueles que eram envolvidos em confusões, conforme indicação da direção, e os que não tinham histórico de conflitos na instituição. Foram cinco encontros com cada grupo, totalizando doze ao final. No quadro que segue, apresenta-se a caracterização dos participantes desses dois grupos focais.

<b>ALUNAS</b>	<b>ALUNOS</b>
-3 participantes	-10 participantes
-Faixa etária entre 12 e 14 anos	-Faixa etária entre 12 e 17 anos
-2 estudando no 6 <sup>o</sup> ano	-1 estudando no 6 <sup>o</sup> ano
-1 estudando no 8 <sup>o</sup> ano	-1 estudando no 7 <sup>o</sup> ano
	-3 estudando no 8 <sup>o</sup> ano
	-5 estudando no 9 <sup>o</sup> ano

Quadro 4 – Caracterização dos participantes dos grupos focais. Fonte: O autor, 2023

### **5.1 Com a palavra, os alunos: os grupos focais**

O trabalho, nessa primeira parte da pesquisa de campo, foi estruturado a partir da organização de dois grupos focais. No primeiro grupo, foram reunidos seis participantes, os quais fazem parte daqueles alunos que tem histórico, na escola, de envolvimento recorrente em conflitos. No segundo, foram cinco os integrantes das contendas e que se enquadram no perfil de discentes sem envolvimento em conflitos.

A definição por trabalhar com grupos contendo menos integrantes teve a intenção de propiciar um ambiente que, durante os encontros, proporcionasse uma participação mais ampla de todos os presentes. Evitando reunir um grupo maior sob pena de apenas um ou dois participantes mais proeminentes

dominarem as contendas, prejudicando com isso uma maior variedade de posicionamentos. Essa composição assim planejada possibilita uma maior interatividade e uma abordagem com maior profundidade sobre o tema em estudo. Fato que Gatti (2005, p 22) corrobora ao afirmar que “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de troca de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”.

A intenção em separar os participantes, entre os que tinham envolvimento com os conflitos e os que não se envolviam, teve uma lógica de compreensão de percepções discentes diferenciadas. Essa lógica tem relação com apontamentos de Gatti (2005 p. 24) que indicam: “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema”. Tanto um quanto o outro grupo, convivem com o fenômeno da violência escolar, pois o mesmo acaba tendo interferência no andamento das atividades na escola. Entretanto suas percepções apresentam perspectivas distintas. O primeiro tem relação direta pois é o que pratica os conflitos, portanto objetivou-se entender suas intencionalidades compreendendo a partir disso, suas motivações. E o segundo tem uma relação indireta porque é o afetado pelas situações conflituosas e, nesse sentido, intentou-se compreender suas percepções nessa vivência com o fenômeno da violência escolar.

### **5.1.1 Revelando as visões de mundo: a descrição fenomenológica**

Essa primeira parte se concentrou em registros de posicionamentos dos participantes expressos durante as contendas promovidas nos encontros dos grupos focais. Na técnica do método fenomenológico existencialista essa primeira parte se concentra no processo de descrição fenomenológica. Conforme Gomes (1997):

A descrição concentra-se, portanto, numa determinada realidade como vivida por alguém e faz desta vivência seu objeto de estudo. A tarefa de descrever desvenda progressivamente a postura de um sujeito em relação ao mundo em que vive, revelando um modo de existir. O resultado é a definição de um sentido, de uma perspectiva, enfim, de uma intencionalidade. (GOMES, 1997 p 317)

Nesse primeiro momento, portanto apresentaremos apenas as descrições contendo relatos e comentários, os quais são a síntese das reações e pensamentos dos participantes e que revelaram posicionamentos e

intencionalidades deles. Conteúdo que será dissecado nos dois momentos posteriores, no da redução e no da interpretação fenomenológicas.

Também serão registradas as impressões do pesquisador, galgadas como produtos do procedimento metodológico da observação participante. Técnica que segundo Neto (2002, p. 59) “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. E para o autor ainda:

“A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais evasivo e imponderável na vida real”. (NETO, 2002 P. 59-60).

Por se estar presente promovendo os debates e escutando seus posicionamentos estava se tendo esse contato direto com o fenômeno observado. E captar esse fato da realidade discente das questões mais “evasivas e imponderáveis”, que não são “obtidas por meio de perguntas” revelou com maior profundidade suas subjetividades e intencionalidades na sua visão de mundo. Conteúdo de extrema importância à interpretação fenomenológica, a qual substanciou o método de análise empregado nesse estudo.

### **5.1.1a O primeiro grupo**

Foi composto por seis participantes, dos quais dois já haviam feito parte do trabalho de pré-campo, atividade que já foi relatada no capítulo de metodologia. Os outros quatro integrantes foram eleitos a partir da indicação da direção e identificados como alunos com problemas de conflitos na escola. Os discentes continham entre 11 e 17 anos.

Não foi possível manter os cinco discentes que participaram da experiência pré-campo, pois dois deles haviam concluído o ensino fundamental no ano anterior, em 2020 e uma participante estava com aulas em modo remoto. O trabalho efetivo com os grupos focais só foi possível a partir de outubro de 2021, uma vez que a escola só retornou com aulas presenciais a partir do final de setembro do referido ano. Entre final de 2020 e setembro de 2021 a instituição esteve fechada por conta da pandemia do Covid-19.

#### **A) Encontro inicial**

O primeiro encontro com o grupo sujeito da pesquisa iniciou com a apresentação do pesquisador, identificando que o mesmo fazia parte de um projeto de pós-graduação do Programa do Posgea, da área de Geografia, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Ufrgs. Em seguida foi apresentada a explicação acerca da temática, do objetivo e do funcionamento do estudo. Foram esclarecidos também a forma como seriam desenvolvidas as dinâmicas, o período e o local da escola em que os encontros aconteceriam.

Enfatizou-se que os encontros tinham como meta o estabelecimento de um diálogo com o objetivo de que os participantes debatessem acerca dos acontecimentos de conflitos na escola. E que os resultados fariam parte de um texto que será publicado por uma pesquisa de doutorado da Ufrgs e o trabalho ao ser compartilhado, seus nomes não apareceriam. Os alunos se mostraram inicialmente desconfiados do processo, mesmo os dois que já haviam participado da experiência de pré-campo, pois havia sido perdido a proximidade com eles em função da pandemia. Mas como anteriormente houve um contato via whatsapp, o qual foi autorizado pela direção da escola, foi possível desconstruir essa desconfiança na sequência dos encontros. Nesse contato virtual, já tinha sido esclarecido que a pesquisa era descolada da rotina da escola, portanto não seria comunicado à direção ou ao grupo de professores o conteúdo das suas falas. Questão que foi reafirmada agora presencialmente aos participantes. Com o passar dos outros quatro encontros, os sujeitos participantes puderam constatar que era real a promessa de privacidade das conversas ocorridas nos encontros. Isso foi atenuando o clima de desconfiança e recriando uma esfera de proximidade entre os participantes e o pesquisador.

Essa parte inicial da apresentação, de esclarecimento de quem era o pesquisador, de qual era a temática, de qual a forma e de qual o objetivo da pesquisa, nesse sentido, foi muito importante ao andamento do trabalho. Como esclarece Yin (2016, p. 105) ao indicar que para uma boa interação com as pessoas, as quais farão parte da coleta de dados, é necessário a identificação do pesquisador enquanto uma “personalidade com a função básica de fazer um estudo”. Além de, conforme esse mesmo autor, esclarecer qual texto resultará

da pesquisa, como será compartilhado e qual o grau de anonimato dos participantes.

Portanto, o encontro inicial com os sujeitos da pesquisa envolveu uma série de sensações e expectativas tanto dos pesquisados quanto do pesquisador, que exigiu a criação de um ambiente propício ao bom andamento das contendas. Mais que isso, foi essencial a geração da confiança para que os participantes ficassem à vontade para apresentar seus posicionamentos. O pesquisador diante desse desafio, nesse primeiro encontro, precisou redimensionar momentaneamente os passos previamente projetados na metodologia. Era de suma importância que o grupo não se sentisse pressionado para poder expor suas opiniões, sob o risco de serem perdidas as expressões autênticas. Fato que dificultaria na interpretação fenomenológica com maior propriedade acerca das percepções e experiências conscientes dos participantes no convívio com o fenômeno alvo do estudo, a violência escolar.

Destarte, nesse primeiro momento presencial de contato com o grupo participante, após expostas as apresentações, foi solicitado que cada um escrevesse uma narrativa breve de suas vidas. Nesse texto, eles deviam relatar resumidamente sobre: os seus percursos de vida do nascimento até as suas chegadas nessa escola, que agora eles frequentam; o que gostavam e aquilo que não gostavam na escola; e quais eram seus sonhos para o futuro. O intuito dessa atividade foi propiciar um ambiente inicial em que os alunos comesçassem a se sentir à vontade para participarem com maior empenho nos debates posteriores. Ação apontada por Yin (2016, p. 122) como algo que contribui para estimular “respostas mais expansivas e confortáveis”.

Uma técnica que Brenner (2006) classifica como uso de perguntas de “ampla abrangência”, a qual pode ser uma conversa sobre o cotidiano, sobre a atividade ocupacional do participante ou sobre outro tópico qualquer. E esse momento inicial era definidor de como seria o andamento do resto desse processo. Pois quanto menos formal fosse, melhor seria a motivação dos participantes para contribuírem de forma mais colaborativa, revelando maior riqueza de detalhes em seus posicionamentos. No contexto dessa pesquisa, ao utilizar essa técnica inicial de instigar o relato de questões mais comuns de seus cotidianos, compreendeu-se que os participantes foram estimulados a se sentirem mais confortáveis ao falarem sobre o tema proposto. Conseguindo



com isso que eles trouxessem mais conteúdo às descrições de suas singularidades na vivência com a violência na escola.

Portanto, escrevendo sobre algo que eles detinham maior conhecimento, pois se tratava de relatos de suas próprias vidas, entendeu-se que essa dinâmica inicial os deixaria menos preocupados em tentar responder ao que seria a temática da questão guia, e expressariam mais suas subjetividades. Questão *sine qua non* ao bom andamento de uma investigação que se utilize do método da fenomenologia, pois é através de suas falas que se pode entender suas percepções e experiências conscientes acerca do fenômeno vivenciado. Fato que para Merleau-Ponty (1996) é a base à interpretação fenomenológica.

Desse primeiro encontro, com relação aos relatos, destaca-se algumas questões interessantes.

Em relação ao que eles não gostavam na escola, nenhum participante registrou algum acontecimento que pudesse ser relacionado à geração de animosidade. Ninguém indicou questões de ofensas orais, de bullying ou de preconceito. Ou seja, nenhuma questão de contrariedade emanou autonomamente. O que suscitou o questionamento: afinal, se de forma espontânea eles não abordavam questões que remetiam à violência, então qual seriam suas motivações para se envolverem em conflitos na escola?

Sobre os sonhos para o futuro, despertou a atenção que todos os relatos apontaram perspectivas positivas demonstrando uma preocupação em conquistas de vidas melhores. Fato que suscitou uma questão instigante: será que a exploração, pela escola, das potencialidades dessas projeções subjetivas dos alunos não contribuiria de forma mais eficaz para combater a violência entre eles? Outrossim, como isso seria possível de ser explorado na prática cotidiana da instituição escolar?

Após essa dinâmica inicial, passou-se ao debate sobre o tópico da questão guia desse encontro, que teve como norte a indagação: “Por que a diferença de credo religioso gera atos violentos na escola?. A pergunta foi apresentada oralmente pelo pesquisador para dar início à contenda entre os participantes.

A partir dessa dinâmica surgiram os posicionamentos dos participantes que são destacados nas descrições a seguir.

Surpreendentemente o debate revelou que, de fato, o conflito entre credos religiosos diferentes pode ser substância inflamável de violência em escalas locais, incluindo a escola. Os posicionamentos desvendaram que realmente ocorreram situações, no ambiente escolar, em que brigas se originaram por motivo de preconceito religioso. Relataram inclusive casos de situações conflituosas ocorridas em seus locais de moradia e nas próprias famílias, por falta de respeito às diferenças entre as religiões.

Na escola, o participante GL, aqui identificado como participante 1, relatou casos em que colegas o chamavam de “macumbeiro”, por ele ser da umbanda e que faziam isso porque tinham preconceito com sua religião usando termos como *“essa religião de negro, seus pretos, fedidos”* (Participante 1). Da mesma forma para o provocar sempre passavam por ele e colocavam a mão na sua cabeça, situação que sempre o deixava irritado e acabava brigando pois segundo ele *“se alguém ficar tirando sarro sobre isso da minha religião, eu não consigo me segurar e parto pro soco mesmo”* (Participante 1). Inclusive o mesmo relatou que todas as situações que ele presenciou de discussão por causa de credo religioso, ele entrou junto mesmo sem estar envolvido. Segundo ele *“se alguém tá criticando qualquer religião pode ser umbanda, candomblé, católica ou evangélica (...) eu vou tá lá pra ajudar os outros”* (Participante 1).

Importante registrar uma fala do participante M, aqui identificado como participante 2, o qual comentou que na escola só não havia maiores confusões com relação a essa questão das diferenças de credo religioso, porque muitos alunos demonstravam um certo medo em se posicionar. Fato que todos participantes corroboraram e argumentaram ainda que principalmente a postura da supervisão da escola, demonstrando uma maior rigorosidade no trabalho de controle dos alunos, fazia com que os alunos se respeitassem um pouco mais, por medo das consequências que poderiam sofrer caso manifestassem suas opiniões conflitantes.

Fora da escola, nos locais de moradia e nas famílias também surgiram relatos e comentários sobre esses casos de conflito por diferenças de credos. O participante D, aqui identificado como participante 3, relatou que, na sua casa, conviviam três credos religiosos: o umbandista, o católico e o evangélico e que recorrentemente havia agressões físicas entre seus familiares por motivo

de divergências sobre as suas crenças. O participante 1 revelou que, na sua vizinhança, havia pessoas que ironizavam seu credo religioso, e que tal situação já originou momentos de tensões com ofensas orais e conflitos físicos. Esse mesmo pesquisado ainda relatou conflitos físicos, na escola, pelo mesmo motivo de ironização de sua religião.

O participante 2, comentou que, *“em seu modo de ver essas coisas da religião, as brigas acontecem porque um praticante de um credo religioso sempre quer impor sua visão como a certa, não aceitando a opinião do outro”* (Participante 2). Para ele, a religião nem devia ser motivo de discussão, e afirmou ainda que já havia feito parte de três grupos religiosos, um católico, um evangélico e outro espírita, mas que já não seguia mais nenhum exatamente por discordar das posturas desrespeitosas.

Durante o debate, o pesquisador instigou os participantes a responderem sobre que ações poderiam ser feitas pela direção da escola, para que fossem evitados os conflitos por conta das diferenças religiosas. O participante 1 sugeriu a realização de palestras sobre as diferentes organizações religiosas. O participante 2 e igualmente os outros reagiram positivamente comentando que isso seria realmente uma boa ideia, pois os colegas poderiam saber melhor o que pensa cada grupo religioso, quais seus princípios, suas crenças. O participante 2 inclusive comentou que tal ação poderia mudar de repente uma ideia equivocada sobre determinada religião, e citou sua experiência afirmando que havia aprendido que *“a umbanda é coisa de negro que faz o mal pros outros”* (Participante 2). Isso ele aprendeu quando na sua vivência com os católicos, grupo que ele fez parte no passado. Frente a essa questão ficou o questionamento: será que essa proposição seria algo positivo a apresentar à escola? O grupo de professores poderia aceitar essa sugestão? Isso poderia de fato atenuar as situações de conflitos no ambiente?

Algumas percepções se destacaram nesse primeiro encontro e que foram importantes ao entendimento das subjetividades dos sujeitos da pesquisa. Conforme Gomes (1997, p. 317) *“a tarefa de descrever desvenda progressivamente a postura de um sujeito em relação ao mundo em que vive, revelando um modo de existir”*. E essa postura foi se revelando, tanto de forma oral quanto comportamental, no momento das contendas.

Os participantes demonstraram uma relação de convivência que parecia ultrapassar o convívio na escola, pois ao expressarem seus posicionamentos, sempre surgia algum fato ocorrido do passado, que todos se lembravam da situação e comentavam sobre tal questão. Procurou-se indagar sobre essa convivência e descobriu-se que dos cinco integrantes, dois moravam próximos há mais de dois anos, e outros dois se conheciam desde os tempos de creche, o que corroborou tal suposição da relação de parceria.

Algo que se fez muito presente também foi a animosidade entre eles, percebida nas frases que eram proferidas, supostamente com tons de brincadeiras, mas que sempre mostravam um tom de agressividade. Situação que emanou uma percepção de que implicitamente atuava naquele ambiente do grupo, uma disputa de poder entre quem era o mais forte. Fato que levou a um questionamento acerca de seus comportamentos sociais, fora da escola e pautados por questões anímicas, se eram apenas uma forma, entre eles, de autoafirmação ou não.

A partir dessa inquietação surgiu outra questão guia que, com o cuidado de não causar constrangimento, foi apresentada para o debate em encontro posterior. Questão sistematizada na pergunta: “por que é tão importante a cultuação àquele que é o mais forte fisicamente frente aos outros?”. Fato que corrobora o que é previsto nessa técnica de debate em grupo, conforme Gatti (2005) que observa:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos (...) em função do processo interativo concretizado. (GATTI, 2005 p 17)

Foi entendido que debater sobre esse tópico, o da cultuação do mais forte, tinha uma relação coerente com a questão da violência, e que apesar de não estar prevista no roteiro inicial, poderia ser importante ao processo da pesquisa. E que tal ação era totalmente compatível com essa lógica da flexibilidade presente na utilização da técnica de grupo focal.

O sentimento internalizado de pertencimento bastante arraigado foi outra questão surgida. Situação que foi expressa no comentário dos participantes 3 e 1: “*se eu vejo amigo meu brigando ou sendo atacado, eu entro junto, não importa se ele foi o que provocou ou não*” (Participante 3) e “*eu também faço o*

*mesmo*” (Participante 1). O participante 2 argumentou que se seu amigo estivesse sem a razão, ele não interviria, o que no segundo encontro se revelou como algo diferente do que o seu comportamento revelava de outros anos. Pois em comentário surgido durante a contenda ele afirmou que já havia se envolvido em situações de briga apenas por motivo de defender seus amigos.

Outra situação percebida foi a mudança de seus comportamentos na escola, com relação às questões de conflitos. Segundo seus comentários, eles têm pensado melhor antes de entrarem nessas situações conflituosas, demonstrando, a princípio, uma postura mais calma e racional. Fator que suscitou dois questionamentos, um sobre se de fato o grupo realmente não tem se envolvido em conflitos? E sendo verdade o que tem propiciado essa mudança? Acerca dessa primeira questão, foi averiguado com a direção da escola e soube-se que era real, pois desde que as aulas presenciais haviam retornado, em final de agosto de dois mil e vinte um, de fato eles não tinham se envolvido em confusões. Sobre a segunda, ficou a indagação se essa mudança tem relação com as “férias prolongadas” por motivo da pandemia, o que distanciou a convivência com as situações de tensões cotidianas do ambiente escolar.

#### B) O segundo encontro

Nesse segundo encontro, a dinâmica inicial começou com um dos participantes lendo a questão guia proposta para o debate. O pesquisador levou uma plaquinha com uma pergunta escrita e perguntou quem poderia lê-la para o grupo, ao que o participante 1 se voluntariou. Na plaquinha, estava escrito: “incomoda o jeito como professores e direção chamam a atenção por causa das brigas?” Em que sentido? E poderia ser diferente?”. Após a realização da leitura, teve início a contenda.

Esse questionamento proposto, a partir da leitura, teve como base a questão guia prevista no roteiro que tratava sobre: “A fala da direção e professores poderia ser diferente ao tratar dos conflitos entre alunos? E isso mudaria o comportamento?”. Desse debate surgiram posicionamentos que revelaram fatores bem importantes à análise dessa relação escola e alunos envolvidos em violência escolar. Escola, nesse contexto, entendida como o grupo de professores e direção.

Na fala do participante 3, corroborada pelas outras falas dos outros presentes, ficou revelado que, em especial, esses alunos envolvidos em conflitos demonstravam uma baixa autoestima e que essa situação era construída no processo de relacionamento com seus familiares. Todos eles relataram momentos de desavenças verbais e físicas cotidianas com seus pais e irmãos, onde eles se sentiam diminuídos enquanto pessoas, não respeitados e nem valorizados. O participante 2, por exemplo, revelou que, quando era mais novo, chegava com raiva na escola porque havia apanhado do seu pai em casa, sem um motivo justificável. Essa situação o movia a descontar em seus colegas esse sentimento raivoso, envolvendo-se em brigas e confusões com o pensamento *“já que eu apanhei então quero descontar em alguém também”* (Participante 2).

Esse mesmo participante ainda argumentou que, em sua opinião, os professores, ao menos em parte, contribuíam ao fortalecimento desse sentimento de baixa autoestima. E que a escola não preparava os docentes a lidar com essas situações, não tentava entender a questão dos problemas que eles enfrentavam em seus cotidianos, dos conflitos que eles vivenciavam com seus familiares. Para ele, os docentes *“não se preocupam em tentar entender os porquês que os alunos se envolvem nessas situações, apenas repreendem e reclamam na direção”* (Participante 2). E isso acabava fazendo os pais serem chamados na escola, o que gerava mais confusões em suas casas. Questão corroborada por outro participante que revelou que uma das coisas que ele ficava incomodado era quando a direção da escola chamava os pais *“porque eu apanhava depois, que tem aquela coisa né toda ação tem sua reação, se tu bateu tu apanha”* (Participante 1).

Já por sua vez, o participante 2 relatou que, no início quando era levado até à direção, ele sabia que tinha sido o causador da briga e que incomodava bastante, mas percebia que os professores e diretores o tratavam como um “boboca”. Comentou ainda que *“depois quando eu tava tentando melhorar o pessoal na secretaria me olhava com os mesmos olhos”* (Participante 2).

Todos concordavam que a direção sempre tratava essas situações de conflito do mesmo jeito, imputando a culpa para esses que já tem maior histórico de confusões, independente se foram eles ou não os causadores das brigas. Um dos participantes argumentou que tentou seguir um dos conselhos

do diretor, quando o mesmo o aconselhou a focar no estudo e deixar as brigas de lado. Chegou na sala de aula, no outro dia, e ficou sentado em sua cadeira concentrado na aula, mas de repente um colega veio e começou a provocá-lo e aconteceu de brigarem e teve que voltar à sala da direção. Para ele tal conselho do diretor não serviu para nada, porque mesmo quando não querem se envolver em briga ou discussão, igual acabam sendo levados à equipe diretiva. E, quando chegavam ali na sala da direção eles acabavam sendo sempre responsabilizados porque *“como tu era dum jeito eles já pensam esse cara aí como incomodava bastante é certo que ele é o causador e não a vítima”* (Participante 2). O mesmo ainda relatou que certa vez, um colega da sua turma atirou o estojo na professora, mas ela se virou e se dirigiu a ele chamando a sua atenção, como se fosse ele o responsável pela atitude e o levou à sala da direção.

As percepções surgidas durante a realização desse encontro revelaram algumas questões que eram muito presentes no modo de existir desses alunos.

Em suas interações durante os encontros, nos momentos em que surgiam comentários que se desprendiam do tema proposto, percebeu-se um sentimento muito arraigado de uso da força física para resolver situações do cotidiano. Instantes em que emanavam algumas pequenas discordâncias sobre uma expressão de algum participante, e que não tinham a ver com o debate em pauta, e logo surgia a sentença “vou te dar um soco que tu vai ver só”, ou outra equivalente.

E ficou muito perceptível também certa dominância, nesse aspecto da imposição por força física, de um dos integrantes do grupo, identificado como participante 1, sobre os demais. Em geral, nesses momentos de discordância dessas questões extra tema dos tópicos propostos pelo pesquisador, quando esse integrante falava, ao final todos se calavam, e a partir disso conseguia-se retomar a contenda. E essa situação não ocorria por conta de uma competência de convencimento pelo argumento que tal aluno pudesse ter, mas antes por algum sentimento que os outros demonstravam de que ele fosse o mais forte fisicamente.

Essa percepção já havia sido detectada no encontro inicial e agora, nesse segundo, ficou mais nítida. O que reforçou a importância da proposição do tema extra sobre essa questão do “apeço ao mais forte”.

Todavia, em meio a essas querelas nas quais se manifestavam expressões de vitupérios e ameaças físicas, surgiu um fato interessante com relação ao comportamento de um dos participantes, e que revelava também uma intencionalidade. Diz respeito ao participante 2, o qual comentou que atualmente prefere mais analisar *“as coisas que tão acontecendo para saber melhor e se meus amigos estão sem a razão eu não me meto”* (Participante 2). Mas o mesmo já havia comentado que, em anos anteriores, chegava com raiva na escola e batia em colegas porque tinha levado surra do seu pai em casa e pensava *“já que eu apanhei então quero bater em alguém também”* (Participante 2). Lembrando do relato desse histórico de comportamento raivoso, o pesquisador questionou-lhe o por que dessa mudança? O mesmo respondeu que após ter acontecido uma situação muito violenta entre ele e a sua mãe, e que não lhe foi perguntado qual havia sido para não causar constrangimento, houve uma situação que o fez repensar bastante sobre suas atitudes. Pois ele teve que se submeter a um tratamento com uma psicóloga do CRAS, o Conselho Regional de Assistência Social do município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul. E a partir desses encontros semanais, que duraram três meses, ele repensou sobre seu comportamento raivoso e desde então vinha agindo com mais calma e controle sobre esses eventos de conflitos.

### C) O terceiro encontro

Nesse encontro, a dinâmica inicial também começou com um dos participantes lendo a questão guia proposta para o debate. O pesquisador levou outra plaquinha com uma pergunta escrita e o participante 2 já se voluntariou a fazer a leitura, antes mesmo de ser perguntado se alguém queria ler. Nela estava escrito: *“por que vocês acham que o que a direção tenta fazer, não melhora, não deixa de acontecer as brigas?”*. Afinal, eles iam várias vezes à sala da equipe diretiva, onde eram encaminhadas as tratativas para tentar resolver, mas depois eles acabavam se envolvendo novamente nos conflitos. O participante 1 comentou inclusive que houve uma época, antes da pandemia, que ele era levado na direção mais de uma vez por semana. Após a realização da leitura, teve início a contenda.

A questão guia prevista a esse encontro era: *por que as ações da escola não surtem efeitos na mudança de atitudes frente aos conflitos?*. Apesar de



estar previsto como quinto tópico aos debates, foi feita a opção por se trabalhar como terceiro, pois se entendeu que tal questionamento tinha uma correlação direta com o segundo encontro.

Como foi revelado no tema do encontro anterior, esses participantes apresentavam uma convivência cotidiana com a violência, principalmente entre seus familiares, o que os faziam serem violentos com seus colegas, em momentos de tensão. Conforme o pré-campo, foi constatado que a escola lidava com essas situações de forma recorrente, mas que suas ações realizadas não contribuíam à mudança de comportamento, portanto os fatos reincidiam. No debate sobre o tema desse terceiro encontro, questões importantes surgiram das subjetividades dos alunos, que esclareceram os motivos dessa não diminuição dos conflitos, apesar dos esforços da instituição escolar.

Dos seis participantes, três faziam parte de um projeto ligado a uma igreja que fica no mesmo bairro da escola, e a mesma realiza um trabalho educativo, esportivo e assistencial com filhos de moradores. Durante esse terceiro encontro, esses participantes comentaram bastante sobre suas participações nesse espaço, e argumentaram inclusive que lá eles conseguiam ser mais calmos, que se envolviam muito pouco em brigas. Isso acontecia, segundo eles, porque os *“professores lá conversam mais com a gente, fazem a gente pensar mais sobre nossas atitudes”* (Grupo Focal 1). Interessante que mesmo a participação não sendo obrigatória, nesse centro religioso, eles quase nunca faltavam apesar do horário que eles frequentavam ser pela manhã, ou seja, não se incomodavam de levantar cedo em função de gostarem de participar do projeto. Para eles, esse espaço físico da Igreja Católica do bairro, que tem o nome de Centro Medianeira, é *“como uma segunda casa e não tem porque bagunçar a sua casa”* (Grupo Focal 1), e já participavam há dez anos das atividades nesse espaço.

Eles também comentaram que a escola para eles não era um lugar onde eles se sentissem tanto à vontade como lá nesse espaço da igreja, que isso também ajudava a não se sentirem motivados a mudar de atitude. E a fala do participante 2, registrada no encontro anterior, sobre o fato dos professores não tentarem entender os porquês dos conflitos antes de encaminhar os casos à direção, demonstrava que a escola não preparava os docentes a lidarem com

essas situações envolvendo os eventos de animosidade. Na visão deles, portanto, o espaço escolar não os inspirava a mudarem de atitudes, a evitarem seus envolvimento em brigas.

No período em que foi realizada a pesquisa, entre final de 2021 e meados de 2022, eles não estavam se envolvendo em conflitos na escola, mas muito por conta dos aprendizados vivenciados nesse Centro Medianeira. Pois conforme eles lá tinha acompanhamento psicológico e orientações em coisas importantes como temas de sustentabilidade e cidadania. Para o participante 2 eles mudaram seus comportamentos por causa dessa convivência naquele espaço, e todos presentes comentaram que atualmente todos os professores os têm elogiado, afirmando que esses alunos mudaram bastante.

Uma das percepções que pôde ser tecida acerca dos posicionamentos é que essa vivência, baseada em conflitos na escola, tem relação direta com uma situação cotidiana de convivência com atos violentos em suas famílias e moradias. E que para Santos e Machado (2019) configura uma “cultura de violência” que revela uma forma de se fazer existir amparada em desejos, práticas e outras necessidades.

Outro registro que pode ser feito também é que para esses discentes, a escola não parecia ter uma importância às suas vidas no futuro. Em nenhum momento, comentaram sobre algum aprendizado marcante que tenham assimilado nesse espaço. E apenas quando o pesquisador instigou-lhes a fala sobre qual importância eles percebiam na escola para as suas vivências que comentaram alguma coisa. Mas as intervenções foram muito mais no sentido de lembranças de convivências com amigos e colegas, e argumentaram superficialmente que talvez os ensinamentos matemáticos e da Língua Portuguesa poderão lhe servir para algo em seus cotidianos.

#### D) O quarto encontro:

Nesse encontro, o pesquisador trouxe duas plaquinhas, de números 1 e 2, com perguntas escritas em cada uma, pois a proposta para esse momento era a de instigar o debate sobre duas questões guias. Foi solicitado aos presentes que escolhessem entre o número 1 e o 2, ao que todos escolheram o número 1. Feito o sorteio, o pesquisador leu a pergunta da plaquinha 1 aos participantes e a partir disso se deu início às contendas. A pergunta da

segunda plaquinha ficou então para ser debatida depois das contendas acerca da primeira.

A pergunta escrita na plaquinha 1 tratava da questão guia do roteiro que era: Por que a presença de uma autoridade policial é algo que influencia tanto na mudança de comportamento?.

Importante pontuar que todos os presentes concordaram com o fato de que quando havia a presença de alguma autoridade policial sempre eles ficavam mais contidos e tinham mais receio das consequências. O participante 4 argumentou que “um policial tem o direito de prender, de apontar a arma, de revistar as pessoas, de causar problema na vida da gente” (Participante 4).

Para todos os presentes as ações policiais tinham certa legitimidade, pois entendiam que eram coisas autorizadas pela lei, ou seja, o policial detinha a prerrogativa de poder praticar tudo isso mas em nome de um poder legal, que estava acima deles. E que, em geral, quando essa autoridade se fazia presente era com o objetivo determinado de imputar uma punição que, na concepção dos participantes, realmente seria pesada.

O participante 2 inclusive fez um comparativo com as punições que a direção da escola impunha e as da polícia. Comentou que os diretores que “são mais respeitados são aqueles mais rígidos enquanto os bonzinhos não são” (Participante 2). Na opinião dele, e corroborada pelos demais, a polícia era mais respeitada porque ninguém queria ser prejudicado, mas quando se tratava da direção da escola, se a equipe diretiva não tratasse as coisas com maior rigor, com mais penalizações, não seria muito respeitada.

Como percepção dessa contenda, ficou a impressão de que ao se debater sobre essa questão da autoridade policial eles demonstraram uma aceitação do poder policial. Não se mostraram rebeldes, nem trouxeram à tona nenhum caso de abuso de poder da polícia, ou alguma injustiça, ou uma prisão arbitrária. O tom das falas era de muita serenidade e aquiescência, realmente demonstrando que entendiam que a polícia detinha um poder que era amparado por uma grande força, a lei, e que isso configurava uma legitimidade incontestável.

Depois, passou-se ao debate sobre a pergunta da segunda plaquinha que era sobre a questão guia do “apreço à lei do mais forte”, apesar de não estar prevista no roteiro. Mas que surgiu como algo importante a ser debatido,

pois se fez muito presente nas falas dos participantes, durante o andamento dos primeiro e segundo encontros. Condição coerente com o processo da técnica de grupo focal que conforme Gatti (2005, p 17) “ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos (...) em função do processo interativo concretizado”.

A pergunta escrita era: Por que existe tanto apreço à lei do mais forte?. O pesquisador leu a pergunta e complementou com a fala “por que vocês acham que ser mais forte é algo tão importante?”. A partir disso teve início então a contenda. A opção por propor tal debate a esse encontro se deveu pelo entendimento de que havia uma correlação com o tópico sobre a autoridade policial, tema do encontro anterior.

Os participantes comentaram que, no entendimento deles, quando uma pessoa era mais forte fisicamente ela conseguia ser mais respeitada, que os outros não ficavam duvidando e nem tirando sarro, ou menosprezando. Para eles também um indivíduo que conseguia se impor na força física tinha mais chances de ser valorizado, que seria seguido por outros e teria mais vantagens na vida.

É mister se registrar que nenhum dos participantes discordou sobre o fato de existir um apreço à lei do mais forte, antes pelo contrário teceram vários comentários ratificando que essa prerrogativa era importante na vivência deles.

O participante 4 relatou que ocorreu uma situação em que ele se impôs fisicamente sobre um colega seu, e que *“até hoje ele me respeita, quando passo por ele, ele nem olha pra mim”*. O participante 3 comentou que sempre conseguia separar as brigas na escola, porque *“era mais forte que os outros e daí eles tinham que parar senão eu batia neles”*. O participante 1 argumentou que quando ele se envolvia em briga na escola ele tentava argumentar mas se não conseguia convencer com o argumento, então *“eu partia pra cima e enchia de soco, porque eu não conseguia ficar quieto ainda mais se tentavam me bater”*. (Participante 1).

Também comentaram que ter um corpo avantajado em termos físicos ajudava a impor respeito, porque as pessoas olhavam e ficavam receosas de mexer com aquele indivíduo que se mostrava, na aparência, ser dotado de mais força. O participante 5 comentou que quando passava na rua e via “uns caras bombadão eu penso que um dia posso ser assim também, e os outros

vão me respeitar mais”. Três desses seis discentes relataram que frequentavam academia e pensavam ficar com um corpo mais avantajado fisicamente.

Uma percepção, nessa contenda, diz respeito ao participante 6, o qual não falava muito, e ao que o pesquisador o instigava a dar a sua opinião, ele se expressava de forma um pouco beligerante. Parecia que pretendia demonstrar que apesar de ser um dos menores do grupo, em estatura, e ter um corpo mais franzino, ele podia se igualar aos outros. Usava expressões como: “o que foi? qual é o problema?”, com um tom meio provocativo.

E) O quinto encontro:

Nessa última reunião com os discentes participantes do grupo focal 1, a dinâmica teve início com os presentes lendo individualmente a pergunta escrita numa folha. Cada um deles devia ler em voz baixa para si mesmo e esperar todos terminarem, para então começarem a expor suas ideias.

A questão guia prevista ao debate era: “Como ter mais calma e paciência para evitar os conflitos? Como se pode praticar essas atitudes?”.

A contenda desse encontro os deixou um pouco menos falantes, pois pareceu que tal tópico os fazia pensarem mais sobre suas atitudes, e o pesquisador precisou os instigar bastante à contenda ter um desenvolvimento.

A fala geral era de que para evitar os conflitos era necessário ter mais calma, entretanto os participantes não sabiam dizer como ter essa calma, que tipo de atitudes eles deveriam tomar para mudarem seus comportamentos. O pesquisador tentou debalde impulsionar o debate solicitando que eles se lembrassem da última situação em que haviam se envolvido em conflitos, e o que poderiam fazer diferente para não acontecer tal situação. Alguns conseguiram se lembrar de seu último envolvimento, mas não apontavam o como podiam ter evitado.

O participante 4 lembrou uma situação sua, comentando que, em uma aula, ele havia dado risada da piada de um colega e que o mesmo não gostou e foi tirar satisfação com ele, e os dois acabaram se agredindo fisicamente e sendo levados à direção. Mas quando questionado como ele teria evitado, não soube responder. O participante 6, por sua vez, comentou que brigava mais em 2019 porque havia uns colegas de sua turma que o incomodavam, mas depois

que eles foram à outra turma, ele parou de brigar, e que no momento também estava evitando se envolver em conflitos.

No momento em que o participante 2 comentou que não se envolvia mais em conflitos há mais de dois anos, então o pesquisador o questionou o porquê, ao que ele lembrou o fato ocorrido com sua mãe e que envolveu inclusive a polícia. Fato já relatado no segundo encontro, e que fez ele frequentar sessões de análise com uma psicóloga em meados de 2019. Segundo ele, foi a partir dessa situação que começou a pensar melhor antes de se envolver em conflitos e que até a data dos encontros do grupo, não havia mais se envolvido em brigas e nem sido levado à sala da direção da escola. Também argumentou que tentava se envolver *“com gente mais calma para manter meu equilíbrio, para não ser influenciado pela gente mais agitada e eu cair de novo”* (Participante 2). Ele falou ainda que hoje se sentia melhor, porque antes quando brigava ele sentia uma pressão enorme e constante de ter que mostrar que era o mais forte, que sentia como se estivesse participando de um torneio.

Os participantes 4 e 5 comentaram também que desde que voltaram as aulas após a pandemia, não fizeram mais parte de situações de brigas ou confusões. O participante 5 verbalizou ainda que desde o quinto ano da sua escolaridade, em 2018, procurou se envolver muito menos em conflitos e que isso ocorreu por entender que as *“brigas não iriam levar ele a nada”* (Participante 5).

Como forma de dar sequência ao debate, o pesquisador aproveitou a situação que havia ocorrido na escola, um dia antes do encontro do grupo. Fato de um aluno que ao ser levado à sala da direção, ofendeu oralmente a supervisora da escola e tentou a agredir fisicamente, e todos os presentes sabiam do ocorrido. Então foi feita a pergunta a eles: “o que vocês poderiam dizer a esse colega para ele agir diferente?”. Todos responderam que ele devia ter mais calma, deveria pensar melhor antes de tomar tais atitudes. Entretanto o participante 2 argumentou que tal aluno não escutaria o conselho porque segundo ele: *“é que tem gente que só aprende depois que sofre alguma consequência do que ela vai fazer”* (Participante 2).

Como percepção ficou a impressão de que os participantes 4 e 5 eram muito identificados com o participante 2, e que como esse relatou, atualmente

estava mais calmo e procurava evitar conflitos, portanto é possível que ele pudesse estar gerando uma influência positiva nos outros dois. Esses três discentes já eram colegas desde 2018 e moravam perto um do outro, tendo uma convivência cotidiana tanto na escola como fora dela.

#### **5.1.1b O segundo grupo<sup>15</sup>**

Foi composto por cinco participantes que eram discentes cursando entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental, com idades entre 11 e 15 anos e identificados como alunos que não se envolviam em conflitos na escola, conforme indicação da direção da escola. Esse perfil de alunos não envolvidos nos conflitos foi definido como critério para que se pudesse ter uma análise mais ampla acerca da vivência e percepção do fenômeno da violência na escola. As questões guias foram adaptadas, na medida em que as situações vivenciadas são de perspectivas diferentes.

##### A) O sexto encontro:

Como era a primeira reunião desse grupo focal 2, a atividade teve início com uma dinâmica de breves apresentações seguidas do relato de uma linha do tempo de cada participante, relatando um pouco das suas vidas do momento em que nasceram até à chegada na escola. O pesquisador instigou a efetuação dessas falas iniciais para que fosse compartilhado um momento mais leve e que propiciasse aos discentes estarem mais à vontade nas contendas.

Após se passou ao propósito de debate que nesse encontro versou sobre o tópico acerca dos conflitos por motivos de diferenças de credos religiosos. A questão guia, portanto também foi: “Por que a diferença de credo religioso gera atos violentos na escola?”.

O participante 7 argumentou que tal situação tinha a ver com comportamentos ignorantes das pessoas, “*são idiotices*” segundo ele. Mas ao ser questionado como reagiria caso alguém desrespeitasse a sua crença religiosa ele comentou que “*talvez reagisse com agressividade se caso pedisse pra pararem de tirar sarro da minha religião e não atendessem*” (Participante 6)

---

<sup>15</sup> Grupo que reuniu alunos que não se envolviam em conflitos na escola, mas seus depoimentos foram válidos para se obter um panorama mais amplo acerca das questões subjetivas presentes no processo da violência escolar. Tal ação foi prevista na metodologia, tendo como justificativa o fato de que essas situações de atos violentos envolvem a todos na escola, direta ou indiretamente.

O participante 8 expressou sua opinião afirmando que brigas desse tipo não aconteceriam se as pessoas “*respeitassem os outros*”, e para ele as coisas seriam mais fáceis de se resolverem pelo respeito.

A participante 11 relatou um fato ocorrido com sua irmã, em que um colega começou a ironizá-la por causa que ela era da Igreja Evangélica e que após ser solicitado que ele parasse, o mesmo debochava ainda mais dela. Isso acabou gerando agressão física entre os dois e ambos foram expulsos da escola. À discente isso ocorreu porque o colega da irmã “*era muito esquentado e não respeitava ninguém na escola*” (Participante 11).

Todos os participantes comentaram que suas primeiras atitudes caso vissem uma briga por causa dessa situação tentariam separar ou chamar um professor ou alguém da direção para apartar. E concordaram também que os conflitos por motivo de diferença de credo religioso são só desculpas para haver as brigas, pois essas pessoas já têm um comportamento agressivo, então a religiosidade é mais um subterfúgio para justificar suas agressividades.

Os presentes ainda comentaram que seus comportamentos de não se envolverem em conflitos por esse motivo da religião, tem a ver com o fato de “*ter um pouco mais de calma, de não gostar de brigas*” (Participantes 8 e 11) e os outros, por se conterem “*para não ter confusão em casa por causa disso*” (Participantes 7, 9 e 10).

A percepção, nesse primeiro encontro, foi que o grupo manifestava certo “preconceito velado” contra os alunos envolvidos em conflitos. Expressões como “eles só sabem brigar mesmo”, “não sabem pensar”, entre outras que diminuía a condição subjetiva desses discentes “agressivos”. Para esse grupo, boa parte das agressões apenas eram motivadas pela incapacidade de raciocinar dos envolvidos, como se fossem improvidos de pensarem.

#### B) O sétimo encontro:

Nesse encontro, a questão guia proposta foi a respeito das ações dos professores e direção resumida na pergunta: “Por que as ações que a escola faz para tentar evitar os conflitos não são respeitadas, já que as brigas continuam acontecendo?”.

Os participantes comentaram que em geral essa dificuldade desses alunos agressivos mudarem de atitude, tinha bastante a ver com situações de convivência de brigas, as quais eles já estavam acostumados. E também que



os pais deles se utilizavam de agressões físicas para tentar educar eles. O que faz que *“essa raiva que eles acumulam em casa daí eles descontam aqui na escola e se chama os pais é pior”* (Participante 7). E que algumas ações de conversa que a direção realizava com esses alunos, não resolvia nada também porque depois eles continuavam fazendo as mesmas coisas e *“até tirando sarro do que os professores e diretores falam pra eles”* (Participante 9).

A participante 10 comentou que parecia que para esses alunos agressivos, o fato de chamarem os pais não incomodava muito eles, que *pensava “que eles nem se importam só brigam e pronto”*. Para ela, chamar a atenção não resolvia porque esses colegas envolvidos em conflitos só se preocupavam com eles mesmos, *“não tão nem aí pros outros”* (Participante 10).

O pesquisador aproveitou a ocasião e os questionou o que pensavam que poderia ser feito de diferente então pela direção e professores para que os agressivos mudassem suas atitudes. No geral, comentaram que poderiam ser feitas ações como prejudicar os alunos nas notas do boletim ou deixar sem participar de alguma atividade da escola. Entretanto a participante 10 comentou que isso talvez não fosse interessante, porque ela, por exemplo, *“ficaria magoada”* se estivesse no lugar deles e sofresse essas punições, principalmente quanto a ser prejudicada nas notas do boletim.

Outro comentário foi a respeito da escola ter um acompanhamento com psicólogos, que isso poderia ajudar esses alunos a pensarem melhor sobre suas atitudes e que *“tivesse uma salinha da psicóloga que ficasse ali pra essas pessoas que se metem em briga”* (Participante 7).

Também foi questionado aos presentes se em algum momento na aula, ou na escola, era proposta alguma conversa entre todos acerca de porque aconteciam os conflitos e como podiam ser evitados. Todos comentaram que não havia esses momentos e que eles primeiramente evitavam participar das confusões, pois às vezes *“as coisas são mal entendidas ou distorcidas pelos agressivos, então melhor não se envolver”* (Grupo Focal 2).

O encontro reforçou a percepção de que esse grupo dos não envolvidos tinha um “preconceito velado” pois, segundo eles, o fato dos alunos agressivos serem reincidentes nos conflitos era apenas porque eles gostavam de *“chamar a atenção”*, ou porque *“tem alunos que apenas gostam de fazer confusão”*.

Novamente, portanto, sendo expressa a concepção de desprezo pelas questões extra escola motivadoras, que os colegas se envolviam recorrentemente em confusões. Para esse grupo, era apenas a relação no ambiente escolar que gerava violência, não considerando como importante outros fatores, como as vivências violentas nos locais de moradia e as relações conturbadas com familiares que contribuíam à agressividade dos seus colegas.

C) O oitavo encontro:

A dinâmica desse encontro começou com o pesquisador apresentando dois cartões, um amarelo e um verde, e solicitou aos presentes que escolhessem um deles. Nesses cartões, estavam escritas duas perguntas, uma diferente da outra, que faziam parte do roteiro ao debate com o grupo. Por maioria, foi escolhido o cartão verde, o qual trazia a questão guia: “Por que tanto apreço à lei do mais forte”?

A contenda teve início com o pesquisador instigando os participantes a debaterem sobre essa questão, quando apresentou a seguinte fala: “na opinião de vocês, o que acham da ideia de ter colegas que dão importância ao fato de ser mais forte que os outros?”.

O participante 7 comentou que talvez uma situação que contribuía para esse apreço à lei do mais forte fosse o fato de que haviam pais que tentavam educar pela força, mostrando que aquele que era mais forte mandava. E, na opinião dele, deveria ser tentado convencer esses pais a não agirem mais assim, mas ao ser questionado como isso poderia ser feito, não soube responder. Essa visão não foi compartilhada por todos os presentes, pelo contrário surgiram posicionamentos bem críticos aos alunos agressivos especificamente. E não relacionavam essa atitude de querer ser o mais forte com a ação punitiva dos pais.

Um dos participantes argumentou que a motivação para querer demonstrar ser mais forte era porque *“gostam de se aparecer, de mostrar que são melhores que os outros”* (Participante 8). Fato que os outros participantes concordaram, incluindo o participante 7, apesar de que essa fala destoava da sua fala inicial.

A participante 10, ratificando essa lógica crítica, comentou que outra questão que ajudava a reforçar essa ideia do apreço ao mais forte, era o fato de que quando os *“fortões fazem confusão, eles vão à direção e depois voltam*

*como se nada tivesse acontecido*". Aos outros colegas, na opinião dela, ficava a ideia de que era uma coisa boa pois *"nada acontece com eles"*. E a participante 9 argumentou que os colegas que seguiam esses "mais fortes" era porque pensavam que eles gozavam de algum status ou que *"eles tem popularidade, então é bom tá junto deles"* (Participante 9).

O debate entre os participantes revelou que o ambiente escolar convivia com situações em que se reforçava, não intencionalmente, a lógica de que ser rebelde, e no caso ser violento, era algo que não havia maiores consequências de responsabilização pelos atos cometidos.

D) O nono encontro:

Para essa reunião, foi revelada qual era a pergunta que estava escrita no cartão amarelo, que havia sido apresentado para votação, junto com o cartão verde, no encontro anterior. E a questão guia portanto que ficou para ser debatida nesse nono encontro era: "Por que a presença de uma autoridade policial é algo que influencia tanto na mudança de comportamento?".

O pesquisador iniciou a contenda inquirindo aos participantes: *"na opinião de vocês, a presença da autoridade policial muda o comportamento dos alunos agressivos? Por quê?"*.

Todos os presentes concordaram que de fato a presença da autoridade policial fazia com que os colegas, que se envolviam em conflitos, mudassem seus comportamentos. E, nesse sentido, os posicionamentos acerca desse tópico foram complementares, não havendo diferença de opinião entre eles.

Uma das questões apontadas foi que em relação aos expedientes ,que os professores dispunham para penalizar as atitudes dos agressivos, em relação ao que a autoridade policial contava, a segunda tinha mais vantagem. Pois *"os policiais podem aplicar uma multa por exemplo, e os profes não podem"* (Grupo focal 2). Outra situação comentada foi a respeito da eficácia de punições, na medida em que a direção da escola não podia se utilizar de ações mais rigorosas. Enquanto, por sua vez, os policiais tinham essa prerrogativa, como a de imputar uma prisão ou de algemar as pessoas.

Os participantes também expressaram que ações de coibição física dos policiais tinha maior eficácia na mudança de comportamento dos alunos agressivos, pois *"levar um tapa de um policial não é nada bom"* (Participante 7). Para eles, a autoridade policial dispunha de um poder maior de penalização do

que os professores, então isso fazia com que os alunos agressivos mudassem ou ficassem calmos por um tempo, *“para não ter que ser sofrer na mão de um policial de novo”* (Grupo Focal 2).

O grupo também comentou que caso a autoridade policial estivesse presente mais constantemente no espaço escolar, isso poderia fazer com que os discentes agressivos mudassem suas atitudes de forma mais permanente. Conforme a participante 9, se a polícia *“estiver só nos momentos os conflitos, isso resolve só naquela hora, depois que passa tudo, eles voltam a fazer as mesmas coisas”* (Participante 9).

As contendas desses participantes do grupo focal 2 deixaram perceptível que assim como os agressivos, todos tinham uma compreensão de que a autoridade policial detinha ferramentas punitivas bastante eficazes. Mas muito por conta de suas prerrogativas de poder privar as pessoas de liberdade ou de contar legitimamente com um salvo conduto às suas ações de coibições físicas.

E) O último encontro:

Uma das questões guia que estava prevista no roteiro para os debates nos grupos focais era a pergunta: *“Como ter mais calma e paciência para evitar os conflitos e como se pode praticar essas atitudes?”*. Entretanto essa interrogação era mais adequada aos participantes do grupo focal 1, o qual era composto pelos discentes envolvidos em conflitos na escola. Como esse segundo grupo era formado pelos alunos não envolvidos nesses conflitos, precisou se adaptar a questão guia, uma vez que eles já eram pessoas calmas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a questão guia proposta para esse último encontro foi: *“Por que os alunos que se envolvem em conflitos agem de forma agressiva, e vocês não, se todos convivem com as mesmas situações na escola?”*. O pesquisador iniciou a reunião instigando aos participantes: *“na opinião de vocês, por que existe essa diferença de comportamento entre vocês e os alunos agressivos?”*. E complementou alegando: *“certamente vocês também lidam com situações de provocações dos colegas, com questões de desrespeito, de “zoação”, mas por que então vocês não brigam e eles sim?”*.

Todos os presentes concordaram que recorrentemente se deparavam com questões de atritos com colegas mas que não se envolviam em conflitos,

pois não gostavam de confusão. Além de questões externas à escola, que os fazia pensarem melhor antes de se envolverem em brigas.

A participante 10 relatou que por ser filha de professora, a sua atenção era muito chamada em casa para não fazer coisas erradas na escola porque *“se isso acontecer minha mãe fica muito braba e me deixa de castigo”* (Participante 10). Ela falou ainda de uma situação em que passou por um aluno e esbarrou sem querer, e esse mesmo a provocou à briga e ela pediu desculpa e se afastou do lugar, apesar de pensar em *“arrastar o aluno pelo chão”*. Portanto essa cobrança insistente que ocorre em seu lar, faz com que ela evite as confusões e brigas.

Outra participante, a número 11, comentou que em sua casa ocorria muitas discussões e agressões, verbais ou orais, mas ela detestava esse tipo de situação, sempre se recolhendo em seu quarto, para não assistir e não participar disso. Comentou inclusive que *“agora, antes de vim pra cá uma guria queria brigar comigo e eu simplesmente ignorei ela”* (Participante 11). Por motivo então de aversão aos conflitos, gerado em seu próprio lar, ela evitava as confusões na escola. E o participante 8 alegou que por receio de seus pais lhe tirarem o celular, ele se mantinha calmo e sempre fazia a opção por não aceitar provocação de colegas, para não ter que ficar sem seu aparelho digital.

Interessante o comentário do participante 7, o qual relatou o fato em que um aluno da escola chutou a perna dele e seu celular caiu no chão deixando a tela do aparelho toda danificada, e que pensou em reagir mas se manteve calmo. Segundo ele, *“eu pensei em chutar a cara dele, mas pensei bah e quem vai ter que pagar um implante dentário?”* (Participante 7), e complementou *“mas se tivesse no terceiro ano, eu não ia nem pensar ia encher o guri de soco mesmo”* (Participante 7). Comentou também que até essa idade ele era um aluno brigão e que vivia metido em confusão na escola, e fora dela, mas que suas atitudes mudaram a partir do momento em que começou a frequentar reuniões com uma psicóloga, depois de brigar uma vez com sua mãe. A partir de então começou a pensar antes de se envolver em conflito e nunca mais brigou na escola, mas que fora dela, às vezes ainda acabava se metendo em brigas com *“os guri da vizinhança”* (Participante 7).

Esse mesmo participante comentou que os agressivos se envolviam em conflitos porque eles não sabiam pensar, querendo sempre resolver tudo com

brigas, porque não “*conseguem argumentar sobre as coisas*” (Participante 7). Comentário que todos os participantes presentes anuíram, acrescentando ainda que esses alunos vinham para escola apenas para fazer confusão, que eles não gostavam muito de ficar em sala de aula e nem de estudar.

### **5.1.2 Categorizando as visões de mundo: a redução fenomenológica**

Esse segundo momento do método da fenomenologia existencialista correlaciona-se com o primeiro, objetivando entender a descrição de um recorte do todo, que é a experiência de uma realidade ou mundo vivido por alguém, como algo em si mesma. Para Gomes (1997) agora o “cuidado volta-se para afastar as interferências dos afetos, conações e cognições”. Procura-se distinguir o essencial do não-essencial, qualificando as sensações e experiências relatadas na descrição em categorias estruturais que as transformam em expressões classificatórias.

Portanto, a redução fenomenológica não objetiva apenas revelar as intencionalidades dos atores de um fenômeno vivenciado, mas o seu entendimento a partir de classificações categóricas resultantes de um observador. Deixa-se a preocupação de apenas saber o que esses atores pensam e sentem, mas no que essas sensações podem se resumir.

Dos relatos das descrições obtidas a partir das contendas realizadas nos grupos focais, elaborou-se oito categorias, que serão dissertadas na sequência.

#### **5.1.2a A cultura do apreço à força física**

A valorização do uso da força física se revelou ser algo bem presente na vivência dos alunos com histórico de conflitos na escola e relacionada diretamente com as atmosferas de violência que são ativas em suas comunidades. Pelos relatos, percebeu-se que, nesses lugares, existia um uso cotidiano de imposição física e que nas suas famílias era recorrente também as agressões, constituindo, nesse sentido, uma “cultura da violência” onde tudo se resolvia a partir da imposição da força física e que a lei do mais forte imperava.

Existia, portanto, uma reprodução da cultura do mais forte e às famílias, tanto os pais, quanto as pessoas mais velhas desse núcleo ou da vizinhança, deviam demonstrar essa força impingindo agressões físicas aos filhos para que eles os obedecessem. A partir disso, esses indivíduos internalizavam um

referencial à vida, constituindo em seus imaginários e práticas a concepção de que pela força eles iriam conseguir ter respeito, seriam valorizados, iriam se fazer existir. É o modo pelo qual procuravam se afirmar enquanto pessoas como reação a um processo contínuo de humilhações e de desvalorização enfrentado tanto na família quanto na escola. E também como reação a constantes ações de discriminação sofridas tanto por docentes quanto por discentes, que aprioristicamente os julgavam e condenavam, antes de tentar entender suas razões e apontar soluções práticas. Situação bem expressa na fala: *“se não tenho força uso o tom provocativo e agressivo verbalmente para mostrar que não fico quieto, que não tenho medo”* (Participante 6, Grupo Focal 1).

Entretanto, esse imaginário construído nesse ambiente de cultura de violência não influenciava a todos da mesma forma. Os participantes do grupo focal 2, que reunia alunos não envolvidos em conflitos na escola, e que também residiam na mesma comunidade não tinham esse apreço ao uso da força física. Na concepção desses, querer fazer uso desse expediente não era algo usado como modo de se fazer ouvir ou ser respeitado, mas como uma forma de querer se mostrar como melhor que os outros. Posicionamento que foi eliciado no comentário: *“gostam de se aparecer, de mostrar que são melhores que os outros”* (Participante 8, Grupo Focal 2).

#### **5.1.2b A possibilidade de mudança do comportamento agressivo**

Apesar de continuarem convivendo nesse ambiente de agressividade de sua comunidade, os alunos do grupo focal um, que reuniu os beligerantes, demonstraram estar mudando suas atitudes na escola, mantendo-se calmos e não se envolvendo mais em conflitos. Fato que estava ocorrendo por motivo de fazerem parte de um projeto social desenvolvido pela igreja católica da comunidade, onde além de práticas esportivas e preparatórias ao mercado de trabalho, contavam também com apoio psicológico.

E esse trabalho com psicólogos apareceu como algo expressivo pois em várias falas foram relatados os atendimentos psicológicos como fatores de mudança de comportamento, que os faziam repensar melhor sobre suas atitudes. Situação bem expressa na fala: *“quando tive uma briga feia com minha mãe eu fui obrigado a frequentar reuniões com uma psicóloga do CRAS, e a partir daí dos comentários dela passei a pensar melhor sobre as brigas”*

(Participante 2, Grupo Focal 1). CRAS é o Conselho Regional de Assistência Social.

Outro fator associado a essa motivação extraescolar, talvez tivesse relação com seus estados psicossociológicos de maturidade, na medida em que já estavam numa fase final das suas adolescências, tanto quanto em suas faixas etárias como em suas atitudes.

Ressalta-se, portanto, que a mudança no comportamento agressivo pareceu ter relação direta com questões fora da escola, não tendo nenhuma referência a alguma ação que a escola tivesse realizado que de fato tivesse se mostrado eficaz. E não parecia nem mesmo que as ações da instituição escola fosse algo importante na mudança de seus comportamentos. Portanto, por não se sentirem motivados com as atividades na escola, também não davam muita importância às tratativas que a direção realizava para tentar mudar suas atitudes. No ambiente escolar, essas ações corretivas continham um teor de obrigatoriedade, de imposição de penalidades, mas apresentavam um resultado inoperante, ineficaz quanto a mudança de comportamento dos alunos agressivos. Quando os beligerantes eram encaminhados à equipe diretiva, os mesmos retornavam à sala de aula demonstrando um comportamento de vilipêndio, como se nada tivesse acontecido.

#### **5.1.2c O reforço da baixa autoestima pelo grupo docente e discente**

A convivência com constantes agressões físicas ou morais, nos seus núcleos familiares e na sua comunidade, internalizavam um sentimento de baixa autoestima e revolta nesses alunos agressivos. Situação sintetizada no relato: *“já que eu apanhei então quero descontar em alguém também”* (Participante 2, Grupo Focal 1).

O grupo docente ao lidar com os problemas de conflitos se utilizava de ações que mais reforçavam esse sentimento revoltoso e de baixa autoestima do que faziam o aluno repensar sobre suas atitudes. Porque eram fatores que geravam mais tensionamentos no “núcleo familiar”, pois esses alunos acabavam sendo mais agredidos ainda, seja por ofensas verbais ou por agressões físicas.

Outro fator decorrente das ações realizadas pelo grupo docente com vistas a lidar com os alunos agressivos, era a situação da prática recorrente de preconceito, através dos discursos deterministas e negativistas a respeito do



futuro desses alunos. A partir disso era delimitado e profetizado que esse aluno sempre iria ser a mesma coisa, independente se estivesse tentando melhorar suas atitudes ou não. Nunca lhe era dado o benefício da dúvida, pois se houvesse uma briga independente desse discente estar com a razão ou não, ele sempre seria o culpado. Portanto mesmo que esse indivíduo estivesse tentando melhorar no seu comportamento, querendo evitar confusões, ele inexoravelmente seria rotulado como o causador dos tumultos. E talvez realmente nem era percebido esse momento do aluno, de tentativa de mudança de comportamento. A expressão que elicia claramente essa situação é: *“como tu era dum jeito eles já pensam esse cara aí como incomodava bastante é certo que ele é o causador e não a vítima”* (Participante 2).

E no próprio grupo discente se manifestava o preconceito entre alunos, pois os que não se envolviam em conflitos percebiam os agressivos apenas como pessoas incapazes de raciocinarem. Não cogitavam a possibilidade de que talvez eles convivessem com problemas extra escola que os faziam reagir dessa maneira frente às situações que se apresentavam no cotidiano escolar. Esse sentimento de desprezo à condição dos agressivos transpareceu muito nítido quando emanou o posicionamento: *“gostam de se aparecer, de mostrar que são melhores que os outros”* (Participante 8, Grupo Focal 2) que se referia à concepção sobre o porque os alunos brigavam.

#### **5.1.2d O medo da autoridade policial**

Nos dois grupos, foi consensual o entendimento de que a autoridade policial detinha uma prerrogativa de poder maior e que por consequência disso podia fazer os alunos obedecerem mais do que as ações corretivas da direção da escola e dos professores. E essa prerrogativa era amparada sobre os dispositivos com que os policiais contavam para poderem se fazer respeitados. Questão bem resumida no posicionamento: *“os policiais podem aplicar uma multa por exemplo, e os profes não podem”* (Grupo focal 2).

A polícia era compreendida como uma simbologia de um poder maior que podia impingir qualquer tipo de punição e que sempre seria algo muito prejudicial àqueles que fossem penalizados. Os discentes compreendiam essa prerrogativa como algo natural em que não havia espaço para questionamentos quanto ao abuso de autoridade, ou não, nas ações dos policiais. O argumento *“um policial tem o direito de prender, de apontar a arma,*

*de revistar as pessoas, de causar problema na vida da gente*” (Participante 4) revelou claramente essa compreensão.

O respeito para com a autoridade era muito mais um comportamento de subserviência à imposição do medo a quem detem a prerrogativa de “mandar”, e como a autoridade policial podia “mandar mais” então a obediência era maior. Na concepção dos alunos, inclusive, um diretor de escola era mais respeitado quando era temido, pois se fosse muito condescendente e agisse com benevolência, ele não seria respeitado. O comentário de que os diretores que *“são mais respeitados são aqueles mais rígidos enquanto os bonzinhos não são”* (Participante 2) esclareceu essa percepção.

### **5.1.2e A ausência da autocrítica sobre as atitudes**

As contendas realizadas no grupo focal 1, que reunia os alunos que se envolviam em conflitos na escola, revelou que esses indivíduos tinham uma inaptidão ao exercício de analisar e refletir sobre suas atitudes. Eles demonstravam um bom entendimento acerca de situações em que poderiam ter mudado suas atitudes, do porque eles eram agressivos, mas não conseguiam identificar o como de fato poderiam mudar e se tornarem mais calmos. Demonstrando uma enorme dificuldade de se autoanalisarem e de elaborarem suas autorreflexões.

O que revelou que suas mudanças de comportamento não eram resultados de intencionalidades resultantes de suas análises ou reflexões, mas sim de fatores externos a seus processos de autoconhecimento. Como as sessões com psicólogos, que frequentavam voluntariamente ou de forma obrigatória. Ou como um efeito reativo ao medo de sofrer uma punição maior de uma autoridade policial; ou de outra com poder maior que a direção da escola ou do grupo de professores. Ou ainda como a influência da mudança de comportamento de algum colega brigão que deixava de se envolver em conflitos.

O relato do participante 2 de que *“atualmente tem estado mais calmo e evitado conflitos”*, demonstrou que suas atitudes haviam mudado e isso parecia estar gerando uma influência positiva em outros dois participantes. Esses três discentes já eram colegas desde 2018 e moravam perto um do outro, tendo uma convivência cotidiana tanto na escola como fora dela.

O caso do aluno que havia agredido a supervisora da escola foi bastante emblemático nessa revelação das dificuldades nos seus processos de autoconhecimento. Todos demonstraram saber que a esse discente era necessário ter mais calma para evitar essas situações, mas não souberam expressar quais atitudes, eles mesmos, deveriam praticar para ter efetivamente esse comportamento mais calmo.

#### **5.1.2f O comportamento espelho focado nas atitudes agressivas**

A intencionalidade revelada acerca da postura agressiva dos alunos beligerantes, como forma de reagirem às constantes agressões e humilhações, além de refletirem uma cultura baseada em prerrogativas de violência também elucidou outro fator importante. O qual diz respeito aos *modus operandi* desses alunos nas suas vivências, tanto na escola quanto na comunidade a que faziam parte. Essa forma de agir eliciou o que pode ser denominado de comportamento espelho, ou seja, suas ações e reações contém uma lógica de seguir atitudes daqueles indivíduos mais próximos, os parentes, os vizinhos e outros colegas que se envolvem em conflitos na escola.

A percepção de que o comportamento de um colega mais influente no grupo fazia outros seguirem a mesma forma de agir clareou essa compreensão. Como o fato do participante 2 que estava sem se envolver em conflitos e que tal atitude fazia com que outros dois participantes também estivessem agindo assim. Se um colega mais próximo é agitado ou agressivo, outros que o considerem como alguém a se espelhar, também serão assim e se esse mesmo aluno for calmo igualmente mudará o comportamento de colegas identificados com ele.

Por outro lado, esse padrão comportamental amparava uma percepção do reforço da lógica de tribo, onde a forma de agir agressivamente constituía uma identidade grupal. Característica que assegurava a cada discente agressivo uma forma de dar significado à sua existência e que também tornava sua vivência algo mais afirmativo, pois lhe atribuía status e popularidade frente ao restante dos colegas. As expressões: *“se eu vejo amigo meu brigando ou sendo atacado, eu entro junto, não importa se ele foi o que provocou ou não”* (Participante 1), e *“não entro em briga, mas se meus amigos estiverem brigando ajudo tando com a razão a não”* (Participante 3) evidenciaram essa percepção.

Esse comportamento espelho presente no *modus operandi* desses alunos identificou um processo de empoderamento do indivíduo no grupo e conseqüentemente no meio em que vive. Processo que revelou um aspecto multifacetado ao mesmo tempo que continha uma dinamicidade intrínseca de questões cognitivas, afetivas e também comportamentais. As quais diziam respeito à produção de posicionamentos frente ao meio grupal, à individualidade e à sociedade. No grupo, era substanciado o respeito recíproco e o apoio mútuo entre os integrantes, o que estimulava a concepção de pertencimento, das práticas de solidariedade e de reciprocidade. Quanto à individualidade, por essa lógica grupal, era desencadeada a autonomia e liberdade de ações, possibilitando a emancipação desses indivíduos. Tal fator evidenciou uma construção de autoestima, na medida em que os códigos sociais estruturados pela cultura vigente de nossa sociedade eram ignorados frente a esse empoderamento individual constituído.

#### **5.1.2g O respeito como forma de evitar conflitos**

A questão do respeito foi emanada em vários momentos durante as contendas nos grupos focais. Presumidamente ficou a percepção de que há um entendimento medianamente aceito, de que se as pessoas respeitarem as opiniões dos outros, as brigas e confusões não acontecerão.

Na contenda sobre os conflitos gerados a partir das diferenças religiosas, essa percepção esteve bem mais presente. Com os alunos do grupo focal 1 ressalta-se a manifestação dos mesmos relatando os casos de situações conflituosas ocorridas em seus locais de moradia e nas próprias famílias, exatamente por falta de respeito às diferenças entre as religiões. E no grupo 2, outras manifestações expressaram posicionamentos acerca dessa temática do respeito como fator de atenuação das situações beligerantes.

Expressões como a da participante 11, que relatou um fato ocorrido com sua irmã, em que um colega a provocou por motivo dela ser da Igreja Evangélica o que gerou agressão física entre os dois, e que ambos foram expulsos da escola. E à discente isso ocorreu porque esse colega da irmã “*não respeitava ninguém*”. Por outro lado, o participante 8 expressou uma opinião afirmando que brigas desse tipo não aconteceriam se as pessoas “*respeitassem os outros*”, e para ele, as coisas seriam mais fáceis de se resolverem pelo respeito.

O participante 7 argumentou que tal situação tem a ver com comportamentos ignorantes das pessoas, “*são idiotices*” segundo ele. Mas ao ser questionado como reagiria caso alguém desrespeitasse a sua crença religiosa ele comentou que “*talvez reagisse com agressividade se caso pedisse pra pararem de tirar sarro de minha religião e não atendessem*” (Participante 7). Tal situação indicou que essa premissa sobre o respeito como forma de evitar conflitos tem uma base material superficial, ficando muito mais no plano do discurso do que propriamente como uma atitude internalizada. Provavelmente por ser algo que era repetido nas falas de professores e outros adultos, provavelmente esses alunos reproduziam essa afirmação como uma repetição dessas falas.

### **5.1.2h O lar como forma de antídoto ou reforço da violência**

Durante as contendas nos grupos, destacaram-se relatos de acontecimentos que revelaram a influência da relação com seus familiares, tanto como motivação à prática da violência ou ao comportamento pacífico. Nesse sentido, os lares se revelaram tanto como redutos de reforço das atitudes violentas quanto de pacificação comportamental.

No grupo focal 1, percebeu-se mais exemplos de influência dos lares ao reforço da violência. Todos os participantes desse grupo relataram momentos de desavenças verbais e físicas cotidianas com seus pais e irmãos. Ressalta-se o relato do participante 2, o qual revelou que, quando era mais novo, chegava com raiva na escola porque havia apanhado do seu pai em casa, sem um motivo justificável. Isso gerava um sentimento raivoso e ele acabava se envolvendo em brigas e confusões com o pensamento “*já que eu apanhei então quero descontar em alguém também*” (Participante 2). Um outro participante revelou que uma das coisas que ele ficava incomodado era quando a direção da escola chamava os pais “*porque eu apanhava depois em casa*” (Participante 1).

Por sua vez, o grupo focal 2 trouxe mais testemunhos de acontecimentos que apontavam à influência da não violência. Tal perspectiva ficou evidenciada em relatos como dos participantes que comentaram que evitavam se envolver em confusões na escola “*para não ter confusão em casa por causa disso*” (Participantes 7, 9 e 10). A participante 10 relatou ainda, que por ser filha de professora era muito chamada a sua atenção em casa para não

fazer coisas erradas na escola porque “se isso acontecer minha mãe fica muito braba e me deixa de castigo” (Participante 10). E deu exemplo de uma situação de conflito com um colega em que ela pensou em “arrastar o aluno pelo chão”, mas que a cobrança insistente que ocorria em seu lar, fez com que ela se contivesse. Outra participante, a número 11, comentou que em sua casa ocorria muitas discussões e agressões, verbais ou orais, mas que ela detestava esse tipo de situação, então por aversão aos conflitos gerados em seu próprio lar, ela evitava as confusões na escola. E o participante 8 alegou que por receio de seus pais lhe tirarem o celular, ele se mantinha calmo e sempre fazia a opção por não aceitar provocação de colegas, para não ter que ficar sem seu aparelho digital.

### **5.1.3 Cotejando as visões de mundo: a interpretação fenomenológica**

Esse terceiro e último momento do método da fenomenologia focada na abordagem existencialista, é a fase em que se objetiva a compreensão dos significados presentes nas categorias expressas na redução fenomenológica. É quando se almeja entender qual o contraste entre a visão de mundo do pesquisado e aquela já sistematizada sobre o objeto, a violência escolar, e que também é a que o pesquisador detém no seu arcabouço epistemológico.

Portanto essa etapa três remete à interpretação fenomenológica e remete a um exercício de compreensão da essência do pensamento dos pesquisados, o qual à perspectiva fenomenológica é o dado a ser investigado. Relembrando o que afirma Husserl (1973, pág. 37): “toda a vivência geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto”.

Para melhor leitura e compreensão, optou-se por dissertar as interpretações subdivididas em oito seções, as quais serão apresentadas na sequência.

#### **5.1.3a A base motivacional ao apreço do uso cotidiano da força**

Isso tinha uma relação com a vivência nos ambientes em que a violência física é algo constante, de acordo com os relatos nos grupos. A partir desse cotidiano violento, percebeu-se a latência de uma concepção construída na base da lógica de quem tinha mais força física detinha mais poder, era mais respeitado. Então, no dia-a-dia, o discente percebia que aquele que era mais

forte, fosse o pai, o irmão ou outro membro de seus pares, conseguia impor suas vontades sobre a dos outros. Tal fator gerava esse apreço ao uso cotidiano da força como forma de se fazer respeitar, de ser valorizado. Nesse sentido, entendeu-se que essa concepção reflete o princípio da “lei do mais forte”. Uma expressão que serve para designar, explicar ou justificar ações e atos na qual se usa, ou se abusa, do poder da força, geralmente física, para subjugar ou derrotar o oponente com intuito de se obter alguma vantagem.

Nesse processo, vai sendo gerida uma “cultura da violência”, a qual para Filho (2001, p. 20) se configura “à medida que a cultura, como *habitus*, incorpora as práticas de violência”. *Habitus* entendido como o campo em que se constitui a cultura do indivíduo, formada pela escola e pelo meio social em que vive, onde se constituem os gostos e os diferentes estilos de vida. No caso dos pesquisados, o meio social a que pertenciam, que era envolto em ocorrências corriqueiras de atos de violência, exercia uma influência preponderante em seus comportamentos. Sempre que desejavam serem respeitados ou valorizados lançavam mão da violência, como expediente à resolução de suas tensões, de atenuação de suas diferenças sociais frente ao grupo de colegas e de reação à imposição da cultura escolar. Cultura essa que era ancorada nos princípios de valorização de indivíduos bem-sucedidos, nos estudos e nas relações familiares, em detrimento daqueles que não gozavam dessa prerrogativa. Ao reagir contra essa concepção, esses discentes emanavam sua cultura, a da violência como *habitus*.

Cenário que motiva a pensar na existência de um “imaginário de Sansão”<sup>16</sup>. Expressão que se apresenta como fruto das reflexões nesse processo de produção da tese.

O imaginário enquanto conceito tem uma gama variada de definições, algumas o relegando a algo que distorce a realidade, outras o entendendo como uma leitura simbólica do real. Entretanto há um consenso no sentido de que esse termo designa as representações sociais de um determinado grupo, e que portanto tem a condição de uma categoria de análise. Partindo-se da conceituação apresentada por Espig (1998, p 155) a qual define o imaginário

---

<sup>16</sup> Expressão cunhada originalmente na produção dessa tese, referindo-se à lógica presente no pensamento discente acerca da valorização do uso da força física e que na página 114 apresenta-se sua definição conceitual.

como um “conjunto mais amplo de representações, imagens e ideias de um determinado grupo social” consegue-se compreender essa condição. Ainda para essa autora, o imaginário que é comum de um grupo “possui pretensões universalistas de explicação do real e ao mesmo tempo, não é um reflexo deste real, mas uma leitura possível acerca do mesmo” (ESPIG, 1998 p164). Dessa forma, tem a força de uma crença social materializada pela representação social que é reforçada por simbologias, as quais remetem a uma significação social, fato determinante á sua materialização no grupo. É pelo imaginário que o mundo ganha sentido.

A mitologia cristã nos apresenta Sansão como um ser humano dotado de uma força física sobrenatural que por muito tempo defendeu os cristãos dos ataques filisteus. Essa condição de deter um enorme poder de força o fazia temido mas também valorizado e respeitado em suas decisões como juiz dos hebreus. O uso da força, nesse sentido, tinha a lógica de defesa, entretanto, a marca maior era a que individualmente Sansão representava uma fortaleza e isso fazia os hebreus acreditarem que apenas essa força sansônica era necessária para se manterem como grupo.

Na realidade dos alunos pesquisados, o uso da força física apresentou uma forte significação social, pois em seus imaginários, essa condição era determinante para que conseguissem se fazerem respeitados e valorizados. Era premente a necessidade de se mostrarem fortes, que “não eram covardes”, que não “corriam da briga”, o que os municiava de um empoderamento social frente ao grupo e aos ambientes de vivência, como a escola. O “imaginário de Sansão” tem o sentido de uma representação de empoderamento social firmada na cultuação do uso da força física como forma de conquista da valorização individual. É no âmago desse poder de representação do imaginário desse grupo que residia o forte apego ao uso constante da força física e na lógica do quanto mais forte mais respeitado.

### **5.1.3b O preconceito como reforço da baixa autoestima**

Durante os relatos e debates nos grupos focais percebeu-se que a baixa autoestima era algo bem presente entre os alunos agressivos e que ela era reforçada tanto pelas atitudes do grupo docente como pelos alunos não envolvidos em conflitos.



Alguns autores (PARRA, 2018; SAGIM, 2008; MOREIRA E SOUZA, 2012) apontam que uma das consequências psicossomáticas dos traumas das vítimas de violência familiar, tanto física quanto psicológica, é o desenvolvimento da baixa autoestima. A constatação de que tais apontamentos contém uma lógica real pôde ser feita a partir dos próprios relatos surgidos durante as contendas no grupo focal, momento onde foi possível detectar-se que a baixa autoestima se desenvolvia no processo de relacionamento com seus familiares. Todos relataram momentos de desavenças verbais e físicas cotidianas com seus pais e irmãos, onde eles se sentiam diminuídos enquanto pessoas, não respeitados e nem valorizados. Esses confrontos remetiam a insultos, socos, empurrões, xingamentos, entre outras formas agressivas, evidenciando que a violência presente, nesse convívio com seus pares, revelava uma conotação tanto física quanto psicológica.

Supõe-se também que esses discentes além de estarem envolvidos diretamente em conflitos físicos com seus parentes, igualmente presenciavam, em seus núcleos familiares, agressões entre os membros da família, sendo indiretamente submetidos à violência. Conforme Parra et al (2018, p 16):

A maioria de pesquisas de saúde mental na área da violência doméstica conclui que a mera exposição à violência doméstica é, em si mesma, uma forma de maltratar a criança, afirmando que a criança que testemunha a agressão à sua mãe é vítima de violência psicológica, indicando altos índices de depressão, agressividade, isolamento e reduzida autoestima em tais crianças.

Outra percepção, detectada durante os relatos nos grupos focais, foi que os alunos agressivos não se sentiam acolhidos na escola. Na opinião deles, os professores, ao menos em grande parte, não tentavam entender os problemas que eles enfrentavam em seus cotidianos, dos conflitos que eles vivenciavam com seus familiares. Para eles, os docentes ao não se preocuparem em tentar compreender os porquês que os alunos se envolviam nessas situações, apenas repreendendo e reclamando na direção, revelava que a escola não preparava os docentes a lidar com essas situações. Tal posicionamento denotou que as atitudes dos docentes, com relação a esses alunos, eram carregadas de desprezo sobre a situação social deles. Fato que substanciava certo preconceito talvez porque fosse a única forma que os professores, em geral, conseguiam lidar com essas situações. Desacreditavam ou ignoravam

que tais discentes pudessem ter um porque real da agressividade, além da vontade de brigar e criar confusão. Ou, de fato, não se preparavam e nem eram orientados pela escola para lidarem de outra forma.

Por outro lado, nos relatos e posicionamentos surgidos no grupo dos alunos não envolvidos em brigas, percebeu-se que o pensamento preconceituoso também se fazia presente. Para esses discentes, os agressivos igualmente só queriam fazer confusão e atrair a atenção para si, não respeitando ninguém e apenas pensando em brigar e causar confusão. Ao manifestarem essa concepção, eles reforçavam os sentimentos de baixa autoestima, gerando reações que aumentavam a ocorrência dos conflitos. Pois os expedientes que os alunos agressivos utilizavam eram manifestados pelo uso da força física, como maneira de equilibrar ou atenuar o tratamento preconceituoso diferenciado que recebiam na escola. Tal fato apontou a perspectiva de que esse ambiente então era um cenário latente de explosões que recrudesçam as ações de violência.

Tais perspectivas preconceituosas, tanto de docentes quanto dos alunos não agressivos, era um fator de reforço da baixa autoestima pois para Matos (2020, p 21) o preconceito é um dos fenômenos que causa:

prejuízos emocionais, cognitivos e comportamentais nos alvos da agressão, afetando a avaliação, ou autoestima, fator importante para o desenvolvimento individual e as relações interpessoais.

Depreendeu-se, a partir desse contexto, que os alunos agressivos desenvolviam sua baixa autoestima no relacionamento familiar e, ao chegarem na escola, esse sentimento de inferioridade era intensificado gerando suas atitudes recorrentemente violentas. Entretanto, é importante ressaltar que essa era uma perspectiva mas não a única dos motivos dos comportamentos transgressores desses alunos.

### **5.1.3c A necessidade do “revide” como forma de dar significado à existência**

Nas contendas, durante a realização dos encontros, emanaram várias manifestações que revelaram a concepção nutrida pelos alunos agressivos de que para se fazer respeitar tinham que sempre revidar a alguma confusão, na qual eles estivessem envolvidos. Condição que pôde ser percebida em expressões como *“se alguém ficar tirando sarro sobre isso da minha religião,*

*eu não consigo me segurar e parto pro soco mesmo”* e de outras que declararam que se fossem provocados revidariam, “não ficariam quietos”.

O significado de revide conforme Larousse (2001, p 870) é o “ato ou efeito de revidar; resposta, réplica, objeção”. Mas o revidar como resposta socialmente tem uma conotação de reação na mesma intensidade, caso contrário é entendida como uma fuga ou como assinala Dartora (2018, p 33) “uma saída pela porta dos fundos”. Esse mesmo autor aponta que “essa atitude não é imposta ao agredido, de modo que esta é uma faculdade que ele possui” (DARTORA, 2018 p 33). Assim como pode ir embora, ou “virar as costas”, e evitar o revide, pode também querer repelir a agressão sofrida. Mas essa perspectiva de optar por dar uma resposta apenas tentando evitar a agressão não era algo presente na prática comportamental desses alunos. Sua necessidade de reagir na mesma intensidade de agressão, ou maior ainda, era muito premente.

É possível lincar esse comportamento de revide ao próprio meio de vivência desses alunos, pois conforme dados da Brigada Militar do ano de 2019, o bairro onde vivem é o quarto em termos de ocorrências policiais, que envolvem todo tipo de violência e criminalidade. Entretanto, a quase totalidade dos alunos da escola pesquisada viviam nesse mesmo bairro, mas a imensa maioria desses discentes não se envolviam em brigas e conflitos. Mesmo os alunos do grupo focal 2, dos não agressivos, relataram situações de conflitos em casa com familiares e de confusões com colegas na escola. Caso da participante 11 que declarou preferir se esconder no quarto quando seus pais estão brigando. Ou da outra participante que relatou uma situação em que ela teve a intenção de “arrastar a cara de um colega no chão” mas não concretizou tal vontade apenas não respondeu nada à provocação sofrida.

Esse comportamento brigão pode estar associado ao déficit de habilidades sociais, o que corrobora com as situações de preconceito e rejeição que esses alunos sofriam tanto por parte dos colegas quanto por parte dos docentes. Habilidades sociais são um conjunto de habilidades complementares e interdependentes e que segundo Del Prette e Del Prette (2005, p 11) são:

entendidas como fundamentais ao desenvolvimento interpessoal, sendo: autocontrole, expressividade emocional, civilidade, empatia,

assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades acadêmicas. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005 p 11)

Para Galperim (2014, p 15) “a rejeição pelos pares, promove na criança rejeitada, uma postura agressiva contra o mundo, e, assim se instala um círculo vicioso”. Ou seja, quanto maior a falta dessas habilidades sociais, maior a rejeição e preconceito e mais agressividade no comportamento. Serem agressivos talvez fosse a única forma que eles conheciam como forma para resolver problemas com colegas e professores na escola, ou mesmo nas suas vidas. Pois é possível que nas suas famílias eles convivam muito mais tempo com situações de brigas e com muito pouco momentos de afeto, de paz ou de acordos entre seus pares, revelando-se portanto um ambiente muito hostil. Dal Prette e Dal Prette (2005, p 17) assinalam que a “relação familiar é muito importante ao favorecimento do desenvolvimento das habilidades sociais conforme o comportamento dos pais”. Numa atmosfera em que a briga e insulto são as únicas, ou as mais constantes maneiras de lidar com as adversidade e diferenças, essas habilidades não estão sendo favorecidas, gerando seu déficit.

Tal assertiva não remete a uma concepção de que em todo lar com brigas costumeiras, as crianças e adolescentes não consigam desenvolver as habilidades sociais, e muito menos que em uma família, na qual não tenha como costume os conflitos, essas habilidades serão plenamente desenvolvidas. Mas é concebível que em um ambiente marcado pelo convívio cotidiano com a violência, é menos favorecido o desenvolvimento das habilidades sociais.

Seja pela falta dessas habilidades sociais, seja por outro motivo, o que se pôde perceber é que essa agressividade inerente aos alunos agressivos remete a uma concepção de que essa é a forma de garantir seu existenciamento, de materializar a sua condição de existir. A partir das brigas e confusões, no entendimento deles, é o expediente seguro, ou o único, de serem respeitados e valorizados, conseguindo sobrepor o preconceito e a rejeição que convivem na escola.

#### **5.1.3d O resgate para um mundo não violento**

Em geral, as instituições escolares tentam enfrentar a questão da violência com ações que procuram disseminar a cultura da não violência. É o

que apontam estudos realizados pelo Programa de Pós-Graduação de Educação e de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a PUCRS, divulgado no ano de 2018. A escola pesquisada seguia na mesma direção, mas conforme levantamento realizado nas atas de registros da escola, no período entre 2014 e 2019, essa diretriz se mostrava ineficaz, pois os alunos agressivos recorrentemente repetiam as atitudes agressivas.

Alcançar a eficácia na mudança de comportamento agressivo requer análise e reflexão, que promovam medidas pautadas em ações mais profundas do que apenas a promoção da não violência. Algo que pode ser efetuado, observando e refletindo sobre como os agressivos mudam seus comportamentos no passar dos anos da escola. Percebeu-se, pelos relatos nos grupos focais, que esses alunos mudavam suas atitudes beligerantes a partir de acontecimentos como: uma nova abordagem mais acolhedora ao aluno brigão, o medo desse aluno de sofrer consequências maiores em casa, as consultas com psicólogos e a participação em projetos que ofereça a eles perspectivas de mudança de vida.

A nova abordagem com uma perspectiva mais acolhedora pode ser traduzida em ação inversa a da fala do participante 2 surgida, no grupo focal 1, que argumentou que os professores *“não se preocupam em tentar entender os porquês que os alunos se envolvem nessas situações, apenas repreendem e reclamam na direção”*. Situações, no caso, de brigas e confusões a que ele estava se referindo. Procurar entender os porquês da agressividade requer que esse aluno tenha direito ao seu lugar de fala, a se expressar sobre suas motivações. Importante ressaltar que esse era o objetivo do “Projeto Mediação de Conflitos” que era uma iniciativa do executivo municipal, através da Secretaria de Educação, e que foi desenvolvido na escola no ano de 2018. Na entrevista com o professor 1, o mesmo comentou bastante sobre tal projeto relatando que era um momento importante onde os alunos envolvidos com violência podiam debater sobre suas condições e motivações.

Entretanto aos alunos esse espaço não foi tão eficaz, pois nem mencionaram tal projeto durante as contendas. Mas surgiram expressões durante os encontros com os discentes argumentando que quando um docente conversava com eles sobre os fatos acontecidos, ao invés de apenas os encaminharem à direção da escola, eles escutavam e pensavam mais sobre

suas atitudes. E como professor atuante, sabe-se que quando abordamos um aluno indisciplinado com argumentação esse discente demonstra uma maior receptividade, do que quando optamos prioritariamente pelo ato corretivo.

Mas à prática dessa abordagem acolhedora é necessário que a escola consiga se despir da violência simbólica materializada pelo preconceito e rejeição efetuados contra o aluno brigão. Conforme Bourdeau (1997, p 22) a violência simbólica é:

Uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997 pág. 22).

Em nenhum documento ou norma da escola, obviamente, estava registrado que o preconceito era uma diretriz da instituição. Entretanto, percebeu-se pelos comentários de alunos não agressivos, professores e diretores, que esse ato era muito presente e praticado com pungência. Para Matos (2020, p 9) “o preconceito também é um ato de violência escolar”. Nesse caso, um ato violento contra os alunos agressivos, e se apresentava de forma simbólica pois não era algo expresso ou declarado.

### **5.1.3e A representação social do poder maior da polícia**

Para Moscovici (2012, pág. 26) “uma representação social é organização de imagens e linguagens, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. As “imagens” e “linguagens” eram expressas nas expressões dos alunos como: *“um policial tem o direito de prender, de apontar a arma, de revistar as pessoas, de causar problema na vida da gente”, “os policiais podem aplicar uma multa por exemplo, e os profes não podem”*. Para eles, a polícia detinha uma grande força legalmente aceita e uma legitimidade incontestável, e era compreendida como uma simbologia de superpoder com prerrogativas, ou licença, para impingir qualquer tipo de punição. Essa imagem concebida tinha relação com as situações comuns da ação policial que eles vivenciavam em sua comunidade.

Em Santos (1998) é apontada a existência de uma “cartografia urbana dividida em zonas selvagens e civilizadas [...] As selvagens são as zonas do Estado de natureza hobbesiano. As civilizadas são as zonas do contrato social” A polícia, nesse contexto, age de forma diferenciada sendo que ‘ nas selvagens, age fascistamente, como Estado predador, sem nenhuma veleidade

de observância, mesmo aparente, do Direito. O contrato social conforme esse autor indica é:

a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. Como qualquer outro, assenta-se em critérios de inclusão -que, portanto, são também de exclusão. Ele visa criar um paradigma sociopolítico que produz de maneira normal, constante e consistente quatro bens públicos: legitimidade da governação, bem-estar econômico e social, segurança e identidade coletiva. (SANTOS, 1998 p 15)

As áreas situadas em espaços com melhores infraestruturas urbanas, em que residem pessoas com maior poder aquisitivo são as “zonas do contrato social” pois são providas desses bens públicos apontados pelo autor.

De outro lado, nas áreas periféricas com péssimas condições de moradia e famílias economicamente carentes se localizam as “zonas selvagens de natureza hobbesiana”. Essa natureza faz alusão à sentença de Hobbes (1995, p 120) que afirma: “a condição do homem é uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado por sua própria razão”. São, portanto, espaços onde impera a atmosfera de violência e a carência dos “bens públicos” a que Santos (1998) se refere.

A pesquisa “Vidas nuas, mortes banais” realizada com moradores de comunidades periféricas da zona leste de São Paulo e publicada em 2003, revela dados importantes que corroboram as assertivas de Santos (1998). O estudo revelou que no caso das situações envolvendo ocorrências de crimes “59,3% das famílias não se mostraram satisfeitas com o desfecho” e nos casos de mortes em “47% dos casos não foi instaurado o processo judicial, em 7,4% o processo foi arquivado, só se encontraram 9,4% dos casos em andamento”. Há que se destacar que foi registrado ainda que “82% foram arquivados ainda na fase de inquérito, ou na fase processual”. Portanto, nessas localidades, apenas metade das criminalidades com vítimas fatais teve processo instaurado para averiguação e condenação dos culpados. Dessa metade, oitenta por cento foi arquivado já na fase inicial, uma parte no momento da inquirição com suspeitos e outra durante os trâmites processuais. O total de processos instaurados e analisados pela pesquisa foram de 296 casos, o que significa que 242 não seguiram além da fase de inquérito ou não chegaram à decisão final, pois foram arquivados. Dos 54 processos restantes apenas 5 estão em

andamento, e no momento de realização do estudo ainda não havia data prevista para a sequência das fases processuais.

Todo esse quadro revela que a base da representação social sobre o poder inquestionável da polícia tem uma relação com a situação comum de abandono do poder público a essas comunidades. Nesse desamparo, fica permitida ou favorecida a “ação fascista e predatória” que Santos (1998) identifica na atuação policial. E esse fator materializa um recrudescimento da violência nessas localidades carentes, pois conforme Hughes (2004, p 99) esses moradores “gostariam de poder confiar no Estado para não precisarem “fazer justiça com as próprias mãos” ou viver com medo de represálias”. Não havendo o amparo do poder público, as pessoas se motivam a buscar suas próprias soluções, agindo por conta própria ou fazendo vistas grossas para evitar as perseguições dos criminosos.

Nesse cenário de violência elucidado pela pesquisa “Vidas nuas, mortes banais”, a polícia também foi identificada como um agente promotor da violência dentro dessas “zonas selvagens”. Na medida em que o poder público não provê esses cidadãos desses “bens públicos”, incluindo a segurança deles a respeito da justiça frente aos crimes ocorridos. E ao passo que parte da força policial age truculentamente com permissividade, é reforçado, no imaginário das comunidades carentes, esse status de superpoder da polícia. Como os alunos agressivos provinham dessas localidades, traziam consigo essa representação social.

### **5.1.3f A dificuldade de autorreflexão discente**

Nas contendas sobre que atitudes deveriam ser efetuadas para mudar o comportamento agressivo e de como ter mais calma para evitar os conflitos, as manifestações revelaram que esses indivíduos apresentavam uma inaptidão ao exercício de analisar e refletir com mais profundidade sobre suas atitudes. Quando questionados que ações concretas poderiam realizar para se manterem mais calmos, eles não conseguiram apontar a resposta, tanto no grupo focal 1 quanto no 2. Demonstrando uma enorme dificuldade de se autoanalisarem e de elaborarem suas autorreflexões. Muito emblemático se revelou o debate acerca do caso em que um aluno agrediu a supervisora da escola. Todos demonstraram saber que a esse discente era necessário ter mais calma para evitar essas situações, mas não sabiam expressar quais



atitudes ele deveria praticar para ter efetivamente esse comportamento mais calmo.

Pelos apontamentos de Silveira (2011, p 69) a autorreflexão se classifica como “uma genuína curiosidade empreendida em direção ao self, em que a pessoa é interessada em aprender mais sobre suas próprias emoções, valores, processos de pensamento, atitudes, etc.”. De acordo com Macedo e Silveira (2012, p 282) o self é “o "si mesmo", a tomada de consciência de ser uma entidade independente e autônoma em relação ao outro”. Portanto a autorreflexão é uma competência de avaliação das próprias ações, que possibilita entender as motivações e construir estratégias para as controlar.

Os discentes demonstraram não terem desenvolvido essa competência, na medida em que seus discursos só apontaram às ações externas a seus selfs. Eles sabiam que precisavam ter mais calma para evitar os conflitos, mas não sabiam como exercer essa calma, que atitudes concretas deveriam tomar para que de fato se tornassem indivíduos mais calmos. Fator que evidenciou uma falta de consciência sobre suas próprias ações, o que os revelava muito mais como seres reativos do que seres proativos.

### **5.1.3g O comportamento de tribo**

Percebeu-se durante a realização dos encontros do grupo focal 1, que esses alunos cultivavam uma relação identitária. Fato eliciado com declarações como: “*se eu vejo amigo meu brigando ou sendo atacado, eu entro junto, não importa se ele foi o que provocou ou não*” (Participante 1) e “*se meus amigos estiverem brigando ajudo tando com a razão a não*” (Participante 3). E também evidenciado na percepção de que um dos participantes detinha uma ascendência sobre os demais do grupo, por parecer que era mais forte. Notou-se que muitas das suas argumentações eram anuídas pelos outros pesquisados, e assim como ele estava em um momento de não envolvimento em brigas na escola, os outros estavam se comportando da mesma forma. Indicando que havia entre os agressivos uma característica de espelhamento das atitudes e também de identidade grupal.

Frente a essa assertiva e considerando o comportamento identitário grupal dos discentes agressivos encaminha-se a uma análise da lógica de tribo presente em seus comportamentos.

A concepção pós-moderna atual sobre o significado de tribo, apontada em Maffesoli (1998, p 198), remete à compreensão de “indivíduos que compartilham fortes elos emocionais e uma visão de vida comuns”. Analisar o comportamento dos alunos se utilizando do conceito de tribo deve ser entendido como uma metáfora que segundo Pais e Blass (2004 , p 18) sugere “a emergência de agrupamentos sociais”. Ainda para esses autores, os indivíduos se agrupam procurando “uma proximidade entre outros que, de alguma forma, lhe são semelhantes de acordo com o princípio “qui se ressemble y ssemble”.

Esses alunos não tem uma conformação como as tribos urbanas que Segabinazzi (2011) aponta como: surfistas, *skin heads*, viciados em computador, entre outras. Esses são agrupamentos com uma identidade visual e simbólica, e que se agrupam em pontos de encontro com interesses comuns já predeterminados, ou seja, para fazer parte de tal grupo existem prerrogativas que o indivíduo deve cultivar para ser aceito. No caso dos discentes agressivos, eles não prescindiam de atributos predeterminados e nem se reuniam como um grupo visual e simbolicamente configurado. Mas eles apresentavam os “fortes elos emocionais e uma visão de vida comuns” como sugere Maffesoli (1998) tendo, portanto, a característica de um tipo de agrupamento social que se mostrava unido pelas atitudes em comum, os conflitos recorrentes. O comportamento socialmente focado nos exemplos das atitudes dos agressivos mais fortes e com maior evidência no cotidiano escolar, substanciou essa identidade de tribo. Essa identidade grupal sustentava uma forma de dar significado às suas existências, do se fazer existir conseguindo galgar, ainda que negativa e irrefletidamente, uma valorização do seu eu.

Por outro viés, e *pari passu*, o comportamento de tribo leva ao empoderamento, pois, ao replicar as atitudes agressivas dos indivíduos de seu agrupamento isso lhe atribuía status e popularidade frente ao restante dos colegas. O empoderamento é um conceito polissêmico, entretanto, tem como radical comum, entre os vários vieses teóricos, a lógica de os indivíduos serem protagonistas de suas próprias ações objetivando formas de independentização e maior controle sobre suas vidas. Seja em processos político-sociais, econômicos ou psicológicos. Utiliza-se como referência o argumento de Baquero (2012, p 177) de que empoderamento é algo “articulado à noção de

construção da autoestima dos integrantes dos grupos sociais, destacando principalmente o aspecto individual deles”. Essa lógica de individualização também se faz presente na análise freiriana que afirma que se as ações do indivíduo, ao buscar sua liberdade ou autoestima, não se configuram como algo social é apenas algo individualista. Segundo o autor, se a ação não estiver voltada a uma atuação social de libertação, então “você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade” (FREIRE e SHOR, 1986 p 71).

Apesar de inconsciente, os alunos agressivos, ao se comportarem como tribo, davam significado às suas existências numa perspectiva individualista e empoderavam-se a partir de atitudes iguais, ou parecidas, conquistando suas autoestimas e tornando suas vivências algo mais afirmativo.

### **5.1.3h É possível desconstruir a concepção de impunidade no ambiente escolar?**

Durante as contendas realizadas no grupo focal 2, o dos não agressivos, percebeu-se que existia uma compreensão de que as atitudes dos alunos que se envolviam em confusões não sofriam punições eficazes. Para eles, as tratativas realizadas pela direção da escola acabavam não tendo nenhum efeito eficaz, pois os agressivos continuavam repetindo seus comportamentos beligerantes. Tal fator ficou eliciado em expressões como: “*os fortões fazem confusão, eles vão à direção e depois voltam como se nada tivesse acontecido*”, “*eles nem se importam só brigam e pronto*”, “*ficam até tirando sarro do que os professores e diretores falam pra eles*”, “*não tão nem aí pros outros*”.

É possível que essa impunidade sintetizasse a força de agrupamento social do comportamento de tribo e o empoderamento dos discentes agressivos. Quanto mais eles seguiam os exemplos de atitudes agressivas, envolvendo-se recorrentemente em confusões, mais detinham um status de popularidade entre aqueles que se consideravam próximos. O *qui se ressemble y ssemble* se traduzia nessas ações repetitivas reforçadas pelo pouco ou tênue poder punitivo de que a escola dispunha.

A ineficácia das ações da escola sobre os comportamentos agressivos dos discentes é fator de análise de Luizzi e Santana de Rose (2010). Para esses autores, as instituições escolares apresentam pouca eficácia nesse

sentido, pois, optam prioritariamente pelas práticas punitivas reativas e desconsideram, ou não estão preparadas, para agirem de forma preventiva. Seus estudos apontam que:

Nas salas de aula, as estratégias disciplinares dirigidas para alunos agressivos têm sido ineficazes, pois tendem a enfatizar o manejo do comportamento do aluno baseado em medidas punitivas. Em geral, verifica-se que tais medidas são similares àquelas que favorecem o comportamento agressivo em casa, como o uso quase exclusivo de práticas punitivas ou coercitivas e o estabelecimento de regras e de consequências inconsistentes para esse tipo de comportamento (LUIZZI e SANTANA DE ROSE, 2010 p 59).

As manifestações dos alunos do grupo focal 2 evidenciou essa constatação exposta nas assertivas dos autores. A ineficácia da ação da direção da escola, frente a essas situações com os discentes agressivos, configurava essa percepção de impunidade, na medida em que quase nada, de fato, ocorria no sentido de mudança do comportamento agressivo.

O pouco poder punitivo da escola juntamente com o comportamento reiteradamente indisciplinado dos alunos agressivos configurava uma atmosfera favorável aos atos de transgressão. Etimologicamente esse termo deriva do latim *transgretio, onis*, que significa ação de atravessar, de violar. Conforme o dicionário da língua portuguesa: uma ação de transgredir, de infringir, de ultrapassar o limite de alguma coisa, de cometer alguma violação ou infração. O que remete à constatação de que quanto mais a instituição escolar se mostra ineficaz em conter e mudar os comportamentos agressivos, mais atos transgressivos são praticados. Favorecendo à continuidade ou mesmo ao aumento dos casos de violência na escola.

## **5.2 O enfoque da violência no ambiente de estudo**

Para esse objetivo de entender qual a ótica desenvolvida sobre a violência no local de pesquisa, dividiu-se a apresentação em duas subseções, sendo que a primeira contém as análises referentes às entrevistas realizadas com os professores de Geografia e a segunda, os resultados acerca das investigações quanto à abordagem desse tema no livro didático geográfico. Tal ação nos proporcionou mais conteúdo às reflexões acerca da forma como tal questão é abordada na escola. A partir dessa perspectiva e confrontando com as percepções discentes, podem-se apontar sugestões de como o resultado

desse estudo tem a possibilidade de se tornar uma prerrogativa de temática às aulas de Geografia.

### 5.2.1 A perspectiva docente

Foram entrevistados os dois professores de Geografia que faziam parte do quadro profissional da escola, com o propósito de se entender como a temática da violência era, ou não, abordada na didática das aulas da disciplina geográfica. As entrevistas foram realizadas individualmente através de vídeo chamadas, em horários e dias diferenciados, em momentos que estavam em seus lares e de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um deles e com a devida concordância de ambos. Para efeito de registro serão identificados como Professor G-1 e Professora G-2.

Eles responderam a perguntas constituintes de um roteiro previamente estipulado pelo pesquisador, em conjunto com sua orientadora, na forma de entrevista semiestruturada, objetivando se aprofundar o máximo possível as suas declarações e posicionamentos. Essa técnica permitiu que, a partir de suas respostas, fosse possível se realizar outros questionamentos não previstos que auxiliassem no processo de estudo. Conforme Flick (2009, p. 143-144):

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (FLICK, 2009 p 143-144)

Entendeu-se, destarte, que a realização de entrevistas semiestruturadas foi uma ferramenta que propiciou uma coleta de dados capaz de revelar as informações mais amplas possíveis, possibilitando operacionalizar uma flexibilidade importante do processo da pesquisa qualitativa.

O quadro seguinte apresenta as prerrogativas que orientaram as entrevistas, as quais foram realizadas com os docentes:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se queria saber)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Entender a constituição do sujeito professor de Geografia.	Quais eram as características do docente que leciona Geografia.	Entrevistas semiestruturadas.	Professores de Geografia da escola pesquisada.
Pesquisar a preparação	Qual(is) referenciais e		

epistemológica desse sujeito professor.	motivações esse docente se amparava nas suas práxis pedagógicas à abordagem da temática da violência escolar?		
Averiguar a episteme do professor na compreensão do processo de ensino-aprendizagem quanto à abordagem da temática da violência escolar	Qual o entendimento do docente de Geografia sobre a violência escolar, e qual sua compreensão sobre o processo dos discentes quanto a esse fator.		

**Quadro 5-** Critérios à construção da lista de perguntas às entrevistas com os professores de Geografia. Fonte: O autor, 2022

Essas prerrogativas orientaram à construção do seguinte roteiro, o qual foi utilizado no momento em que aconteceram as entrevistas semiestruturadas:

- 1) Idade, formação, tempo de docência e tempo na escola?
- 2) Já vivenciou algum tipo de violência na escola? Se sim, relatar o caso e qual foi a ação adotada.
- 3) Qual sua posição frente às ações dos alunos (por que pensa que acontece? qual motivação? qual solução?)
- 4) Na sua percepção, há uma relação entre alunos violentos e baixa aprendizagem? Justifique.
- 5) Você saberia explicar o por que acontece a violência escolar?
- 6) Para você, as ações que a escola realiza quanto aos acontecimentos de violência na escola, é algo positivo ou ineficaz? (Essas ações conseguem atingir o aluno, no sentido de fazê-lo mudar de comportamento?).
- 7) Em alguma aula de Geografia, você já abordou o tema da violência? Qual foi o contexto?
- 8) Como você entende a abordagem da temática da violência nos objetos de conhecimento da Geografia? É um tema presente em formações, cursos, debates específicos da área da Geografia?
- 9) Na sua opinião, quais objetos de conhecimento da Geografia favorecem à abordagem, à reflexão e conscientização acerca da violência social e escolar?
- 10) A universidade lhe preparou para lidar com esse tema da violência na escola? Em que sentido?
- 11) Você pensa que o professor consegue evitar a violência na escola? De que maneira?
- 12) Como a Geografia pode auxiliar nesse processo?
- 13) Na sua prática pedagógica, o que você costuma fazer sobre o se apropriar de conhecimento acerca da realidade do aluno? E você pensa que isso é um fator importante à elaboração de seus planos de aula?

**Quadro 6-** Questões do formulário para entrevistas com professores. Fonte: O autor, 2022.

O Professor G-1 tinha quarenta anos de idade, era formado em Licenciatura de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a PUC/RS, há quatorze anos e lecionava na escola há treze e de forma ininterrupta. Também detinha o curso de Especialização do Ensino da Geografia e da História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Ufrgs.

Para esse professor, em sua formação docente houve pouca ou quase nenhuma preparação para desenvolver estratégias de enfrentamento à questão da violência na escola, tanto na academia quanto no desempenho da profissão. Com relação à Universidade, ele não lembrou especificamente de nenhuma disciplina ou curso oferecido aos graduandos sobre esse tema e comentou que nunca participou de nenhum debate importante nessa área que tenha sido iniciativa da instituição universitária onde ele cursou a faculdade. Declarou ainda que muitos de seus colegas de graduação, que hoje são docentes, apresentavam discursos bem superficiais e mesmo reacionários acerca dessa temática com expressões como *“bandido bom é bandido morto”*, revelando suas precárias formações para o enfrentamento dessa questão da violência escolar. E quanto à sua rede de ensino, declarou que não era ofertado nenhum tipo de formação continuada sobre essa temática, nos cursos da área de Geografia. Isso era propiciado apenas em cursos específicos extras, portanto ficando por conta de iniciativa própria dos professores, que tivessem interesse, a realização desse aperfeiçoamento profissional. Particularmente, ele sempre procurou se atualizar participando de palestras ou cursos nessa área, pois era um tema que ele tinha bastante interesse desde a época da graduação.

Quanto à escola, ele entendia que a instituição atualmente tem conseguido obter bons resultados no processo de enfrentamento das situações de violência. Porém, em sua concepção, isso acontecia muito em função das melhoras galgadas pelo Projeto Mediação de Conflitos. Em sua concepção, apesar de tal projeto não estar mais ativo, ele entendia que alunos agressivos que haviam passado pela experiência apresentavam mudanças positivas em seus comportamentos, mantendo-se assim até o momento. Outro fator que também contribuía à essa diminuição das ocorrências, dizia respeito ao evento da pandemia da Covid-19, pois os alunos haviam ficado quase dois anos sem estarem na escola. Em sua opinião, na tentativa de somente objetivar a corretividade dessas ações agressivas, isso acabava afastando mais ainda o adolescente, fazendo ele se sentir mais isolado, não se percebendo como alguém que fizesse parte desse ambiente e tornando-se alvo de preconceitos. Fatores que, para esse docente, intensificavam os eventos de violência em detrimento de atenuar ou sanar esses acontecimentos. Como solução, no ponto de vista dele, a escola deveria retomar o “Projeto Mediação de Conflitos”,

que era um espaço onde os agressivos tinham a oportunidade de exercitar momentos de reflexão sobre suas atitudes e propor, em conjunto, formas de evitar novos conflitos. Na sua compreensão, era muito importante que esses alunos identificassem que poderia existir, na escola, um espaço de escuta sem julgamento e de apoio, onde sentissem a segurança e que de alguma forma “*será buscado ajuda para eles*” (Professor G-1).

Esse docente já vivenciou vários casos de violência na sala de aula e na escola, citando um como exemplo que foi o caso em que um aluno brigou com o próprio irmão. A situação ocorreu no pátio e esse professor acompanhado de outros dois docentes tiveram de separar a briga. Um dos irmãos ficou muito agressivo e chutou várias vezes a porta da direção, onde estava o irmão dele, após a separação deles pelos professores. O discente queria a qualquer custo entrar nessa sala para agredir seu irmão. A situação só se resolveu quando a guarda municipal chegou na escola e levou os adolescentes. Tal episódio motivou-o a desistir da direção da escola, pois na época ele era diretor da instituição. Como professor, quando ocorriam situações de ofensas verbais ele tentava resolver os conflitos diretamente com os alunos conversando com eles, utilizando a opção de enviar os casos à direção quando acontecia agressão física. Na sua compreensão, isso fazia com que o docente estabelecesse uma comunicação com mais legitimidade frente aos discentes, e se tornasse uma ferramenta importante para lidar com essas situações. Para o entrevistado, o professor poderia auxiliar na diminuição dos conflitos na escola, a partir da opção pela realização de conversas diretas com o aluno, demonstrando os malefícios da violência, apontando também às alternativas que torne alguém não violento. Nesse sentido, cada docente poderia se tornar um sujeito ativo nesse processo “*se tiver o interesse de tentar evitar essas situações*” (Professor G-1).

Sobre o tema violência escolar, o entrevistado apontou como questões que contribuem para esse processo: “*a questão cultural do contexto do aluno, os valores familiares e uma escola que não escuta o aluno*”. Segundo sua opinião, a vivência dos alunos com eventos constantes de violência em sua localidade gerava essa perspectiva da cultura baseada na agressividade. Para ele, as relações entre os iguais nas famílias desses discentes, pautadas por ações de reações beligerantes, de brigas cotidianas era o que substanciava



esses valores familiares. E as ações da instituição escolar que apenas almejava a corretividade do comportamento agressivo, não optando por tentar entender os motivos da agressividade, era o que tornava essa instituição como uma “*escola surda*” a esses alunos.

Quanto à motivação dos alunos para cometerem os atos agressivos, o referido professor pontuou questões como: “*o meio de vivência dele, a frustração individual e a falta de um espaço de escuta sem julgamento*” (Professor G-1). O meio, ou ambiente, em que vivia esse discente era coerente com a “*questão cultural e os valores familiares*”, que foram apontados como fatores da violência escolar, pois tendo essa convivência constante com ações violentas, em geral, esse adolescente tende a reproduzir esse comportamento. Segundo ele, “*na maioria das vezes os problemas de violência têm causa fora da escola*” exatamente por essa condição do aluno de estar envolvido num ambiente de agressões corriqueiras. A insatisfação era gerada pela relação que havia entre o aluno agressivo e a baixa aprendizagem, uma vez que, para esse indivíduo, a experiência com o estudo era frustrante. Fator que ocorre em função de desinteresse por uma série de condicionantes: aulas não atrativas, metodologias pouco mobilizadoras do conhecimento, professores inflexíveis, multirrepetência, a junção na mesma sala de aula dos repetentes e os outros, entre outros. Tais situações proporcionam condições para que o discente agressivo procure direcionar a sua atenção para outros interesses, “*distraindo a atenção dos alunos mais comportados, praticando bullying*” e gerando as ocorrências de conflitos. Por fim, a carência de um espaço que procure entender o aluno agressivo sem o julgar constantemente por causa de sua cultura, de sua vivência e de seus valores, faz com que ele desenvolva um sentimento reativo de rebeldia, única forma que encontra para se auto afirmar.

Consoante à contribuição da Geografia nesse processo, esse professor entendia que era possível, a partir dos conhecimentos geográficos, almejar-se a formação do aluno como um cidadão crítico, dependendo bastante do interesse docente em efetuar essa abordagem. Os livros didáticos, segundo sua percepção, alguns trabalhavam com essa temática e outros não, e aqueles que abordavam o tema, faziam-no de uma forma superficial. Nas suas didáticas, ele tentava desenvolver uma abordagem mais crítica instigando, por exemplo, questionamentos sobre a quem interessava o fato de existir pessoas

violentas e o quanto a manutenção do sistema penitenciário podia gerar lucros a grupos públicos e privados. Para ele, a Geografia contém objetos de conhecimento, como: direitos humanos, problemas urbanos, conflitos internacionais, meio urbano e meio rural, entre outros que *“contém brechas para desenvolver uma abordagem que encaminhe à reflexão e conscientização”* sobre a violência social e escolar. Entretanto, isso dependia da realidade da comunidade e do interesse de cada profissional em desenvolver essas reflexões.

Em suas aulas, ele utilizava temáticas como o tráfico de drogas e problemas urbanos, *“focando na questão do mapa da violência”*, mas isso porque a comunidade dessa escola tinha um convívio cotidiano com essas questões. Além disso, ele também se utilizava dos tópicos sobre os conflitos internacionais e as guerras, como forma de instigar essa reflexão no adolescente. E em sua prática pedagógica, utilizava como metodologia a apropriação de conhecimento acerca da realidade do aluno, pois para ele, isso era um fator importante à elaboração de seus planos de aula. Essa apropriação da realidade discente, ele tentava galgar a partir de informações que obtinha com a direção da escola e de conversas gerais realizadas em sala de aula, onde os alunos acabavam revelando questões importantes de suas vivências. Agindo dessa forma, na sua concepção, conseguia obter mais argumentos e conhecimentos para suscitar o questionamento na sala de aula, objetivando a reflexão consciente do estudante. Tornando a aprendizagem algo significativo a partir do momento em que esse aluno conseguia estabelecer relação entre a sua realidade e o aprendizado sistematizado, o qual proporcionava o *“aumento da escala de mundo”* saindo do foco em seu bairro e escola e ampliando para outros patamares, efetuando uma leitura mais ampla.

Frente aos posicionamentos manifestados pelo Professor G-1, percebeu-se que o mesmo se apresentou como um profissional mais preocupado em transformar o contexto da localidade, na qual os discentes viviam, como um fator de conexão com a temática da violência. Explorando, de forma mais contínua, as questões que envolviam a cultura de violência presente no bairro, como o tráfico de drogas e os problemas urbanos referentes a conflitos entre moradores. Despertou a atenção o fato de esse docente propor aos alunos o questionamento acerca sobre: a quem servia a

existência da criminalidade e violência? Qual interesse existia no fato de existir criminosos e um sistema penal?.

Tal professor demonstrou, portanto, uma maior inflexão à construção de planos de aulas que incluam esse tema da violência a partir da realidade do adolescente. Outrossim, também apresentou críticas mais elaboradas, com menos senso comum a respeito da violência. Entretanto, depreendeu-se que sua relação com alunos é mais distante, tendo aproximação um pouco mais superficial, na medida em que o entrevistado revelou saber bem poucos detalhes da vida desses alunos que apresentavam comportamentos agressivos na escola.

A professora G-2, por sua vez, tinha sessenta anos de idade e também tinha graduação em Licenciatura de Geografia pela PUC/RS. Era docente há vinte e quatro anos e, na escola, lecionava há seis anos intercalados. Além dessa graduação, ela era formada em Bacharelado de Arquitetura e outros três cursos de especialização: Multimídias, Ensino Religioso e Drogadição.

Essa professora comentou que, na sua formação universitária, não teve nenhuma preparação para o enfrentamento do comportamento agressivo na escola, pois segundo ela a *“Universidade só preparou para saber sobre o conteúdo, não preparou nem mesmo pra dar aulas”*. Nas aulas direcionadas especificamente à licenciatura, somente havia debates sobre pensadores e quais conceitos e formulações pedagógicas, mas não havia momentos em que os graduandos debatessem acerca do cotidiano escolar, das situações de aula ou dos problemas recorrentes, como a questão da violência. Com relação às formações continuadas ofertadas pela rede de ensino, também declarou que esse tema da violência escolar não apareceu como conteúdo dos cursos da área de Geografia.

Sobre as ações da escola para tratar dessa questão da violência, a docente compreendia como práticas ineficazes, pois os alunos agressivos repetiam constantemente suas atitudes de agressões, mesmo sendo repreendidos pela equipe diretiva. Argumentou ainda que esses discentes promoviam tais atos mais como um *“pretexto para fugir da aula”*. Pois o aluno chegava na sala da direção, e segundo ela *“escuta uma chamada de atenção e depois fica numa salinha, onde fica fazendo algo no caderno, saindo pra ir no banheiro e fica passeando pelo pátio”*. Igualmente ela já experienciou situações

de conflitos em suas aulas, em que alunos se confrontaram física e verbalmente, mas ela tentava sempre resolver primeiro em sala de aula, e *“quando não dá mais pro aluno ficar na sala eu mando pra direção”*. Em específico, referiu um acontecimento ao qual ela própria foi vítima de agressão verbal e física de uma adolescente, e declarou que ambas trocaram insultos. Após isso, a aluna foi empurrando ela para fora da sala de aula, até aparecer alguém da secretaria da escola e acalmar a situação. Ao final, no dia seguinte, ela e a aluna foram até a sala da direção, momento em que foi chamada a guarda municipal para fazer ocorrência policial e conversar com elas sobre o ocorrido, mas depois a aluna foi liberada para continuar assistindo às aulas normalmente.

Para a entrevistada, a ajuda de uma psicóloga, com atendimentos individualizados, conversas e palestras, seria uma solução para se obter melhores resultados no enfrentamento desse problema da violência na escola. Segundo ela, houve uma experiência nesse sentido, no ano de 2019, mas que aconteceu por iniciativa de uma professora do Ensino Religioso e que o resultado apresentou mais eficácia, momento em que alunos de comportamentos agressivos mudaram suas atitudes, ao menos durante esse ano em que estiveram em contato com essa psicóloga. E, no entendimento dela, o professor poderia ter uma contribuição nesse processo se conseguisse conversar com alunos a respeito das situações de agressões, fazendo-os repensarem suas ações, mas isso dependeria da relação que o docente conseguisse estabelecer com os discentes.

A referida docente apontou como causas da violência escolar: a fase da adolescência em que os alunos se encontravam e a vontade de querer repetir as atitudes que outros do grupo cometiam. Na compreensão dela, como eles eram adolescentes então apresentavam comportamentos inconsequentes, impensados, muito típicos desse momento da vida. Mas ela pontuou que isso se mostrava de forma diferenciada, pois nem todos os discentes seguiam essa lógica de repetir essas atitudes, pois *“cada indivíduo reage diferente frente aos fatos”*. Os exemplos de atitudes agressivas com que eles conviviam em casa era outro fator apontado pela professora também como razão dessa violência praticada na escola.

Um comportamento adolescente de desrespeito às normas, aos professores e colegas como forma de se auto afirmar era, segundo essa profissional, uma das principais motivações desses alunos agressivos para cometerem os atos agressivos. Além de serem, muitas vezes, encorajados a se comportarem dessa maneira por influência das atitudes familiares que reproduziam atos constantes de violência e até mesmo de maus tratos e abandono de menores. Contribuía também os fatores socioeconômicos de muita pobreza e carência de recursos que esses adolescentes conviviam. Quanto ao baixo rendimento que eles apresentavam na aprendizagem, para ela, isso tinha uma relação direta com seus comportamentos agressivos e igualmente por motivos de distração durante as aulas, não realizando as atividades em aula e nem estudando em casa. Fator que os tornava alvos de *bullying* e preconceito por serem considerados, perante o grupo, como aqueles que “*não aprendem nada*” e isso gerava como consequência, a piora do rendimento na aprendizagem, que já se apresentava insuficiente.

A respeito de como a Geografia poderia auxiliar nesse processo, a pesquisada pontuou que deviam ser pensadas ações extra conteúdos, fazendo abordagens sobre a temática, em forma de comentários. Efetuando essas iniciativas tanto nos momentos em que ocorressem as situações de conflitos na escola quanto daqueles que eram noticiados, como os bloqueios das rodovias pós-eleição presidencial. Referente aos objetos de conhecimento da Geografia que favoreciam à abordagem, à reflexão e conscientização acerca da violência social e escolar, ela comentou que talvez alguns conteúdos específicos pudessem proporcionar tal condição. Como, por exemplo, os conflitos que ocorriam nos processos das migrações africanas. Declarou ainda que alguns acontecimentos do cotidiano escolar podiam auxiliar nesse sentido da reflexão e conscientização, como as eleições à troca de equipe diretiva<sup>17</sup>.

Nas aulas de Geografia, ela não costumava tratar da temática da violência, apenas tecia alguns comentários quando o conteúdo propiciava tal situação, como a questão dos conflitos internacionais e o problema das migrações, que no seu entender, “*acaba trazendo questões sobre a violência*”.

---

<sup>17</sup> Essa professora fez parte da comissão eleitoral e presenciou agressões verbais por conta das diferenças entre apoiadores das chapas adversárias, e tal fato ela utilizou para comentar, em aula, sobre a importância do respeito à opinião do outro para evitar conflitos e que isso é uma atitude de não conflito, de não violência.

Segundo sua declaração, ela só trabalhava essa temática como conteúdo, quando lecionava as aulas de Ensino Religioso, na medida em que a referida docente completava sua carga horária lecionando algumas horas nessa disciplina. Nessas aulas, ela abordava com todas as turmas a temática do bullying que *“automaticamente acaba levando a trabalhar a questão da violência”*. E às suas ações metodológicas, a entrevistada entendia como fundamental se apropriar do conhecimento acerca da realidade do aluno e, para isso, ela realizava com os alunos, e sempre no início do ano letivo, um círculo de apresentações onde cada um realizava depoimentos sobre as suas vidas. E no decorrer do ano, conforme ela observava que algum aluno ou outro apresentava um comportamento mais rebelde, ela procurava junto à direção mais informações a respeito da situação desse discente. E inclusive as reuniões de conselho de classe também eram momentos, segundo sua concepção, para ser realizada essa pesquisa sobre tal adolescente. Fator que, segundo essa profissional, resultava em mudança nas suas estratégias em sala de aula à abordagem com os alunos no sentido de como ela encaminhava as atividades em aula, mas não interferiam no seu planejamento com relação a conteúdos previstos.

Como percepção acerca das ações pedagógicas da Professora G-2, ficou a constatação de que a mesma apresentou posicionamentos um pouco menos elaborados em seus argumentos. Entretanto o seu conhecimento acerca dessa questão da violência e a relação com o cotidiano de vivência dos alunos se mostrou atualizado. Quanto ao fato desse tema fazer parte das abordagens nas aulas de Geografia, compreende-se que ela não demonstrou esse entendimento, pois declarou apenas realizar conversas em momentos de situações de acontecimentos dos atos violentos, sejam os ocorridos na escola, ou fora dela.

Por outro lado, percebeu-se que a docente mantinha uma relação de maior proximidade e menos superficial com alunos, uma vez que durante a entrevista ela comentou muitos detalhes de vida pessoal desses alunos agressivos. Utilizando-se de conversas mais informais, acerca dos acontecimentos de conflito, e menos voltadas aos conteúdos, ela conseguia ter uma maior confiança do discente para obter mais revelações desse adolescente sobre sua condição de vivência.

Ambos os entrevistados declararam não terem sido preparados, em suas formações universitárias, para o enfrentamento da questão da violência na escola. E nem mesmo a rede de ensino, a qual os dois pertenciam, promovia formações sobre essa temática, de acordo com a declaração deles. Despertou a atenção o fato de que para o Professor G-1 as tratativas da escola referente aos comportamentos dos alunos agressivos tinham sido suficientes para acalmar os ânimos desses discentes, enquanto à Professora G-2 elas tinham se mostrado ineficazes. Fato que suscitou o entendimento de que a docente tinha dificuldade na tratativa com os agressivos, aqueles que ela não conseguia desenvolver uma maior proximidade, enquanto o outro profissional conseguia ter uma abordagem, no geral, menos conflituosa com eles.

### **5.2.2 A ótica do livro didático**

Na perspectiva de se obter uma análise mais ampla sobre os mecanismos utilizados na escola pesquisada à abordagem da temática da violência escolar, também se efetuou uma averiguação sobre como esse tema era desenvolvido no livro didático de Geografia. Foi almejada a identificação de quais conteúdos explorados nessas obras poderiam apresentar possibilidades de abordagens acerca da violência. Ação de estudo complementar, realizada nessa pesquisa, para se conseguir obter mais conteúdo às reflexões acerca de quais suportes referenciais os professores de Geografia poderiam dispor às aulas.

Foram coletados à pesquisa, os livros didáticos que eram adotados pela escola e utilizados do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Os livros faziam parte da coleção “Geografia: espaço e interação” da Editora FTD, do período 2020 a 2023.

No livro destinado aos alunos do sexto ano, nenhum conteúdo propunha alguma relação com a temática da violência, abordando, em grande parte da obra didática, apenas questões da Geografia física como: orientação espacial, fusos horários, elementos cartográficos, tempo, clima, recursos minerais e naturais, relevo, hidrografia e vegetação.

O capítulo 3, o qual abordava sobre a produção do espaço geográfico, apresentava as definições conceituais sobre cidade e campo, distinguindo áreas rurais e urbanas. Entende-se que esse tema possibilita uma conexão

para que seja proposta uma reflexão acerca da violência, pois o surgimento das áreas urbanas incorre em problemas populacionais como: escassez de recursos, fome, miséria, adensamento populacional, insegurança, assaltos, roubos, tráfico de drogas, entre outros. Os autores apresentavam a informação sobre o fato de que “grande parte da população urbana mundial não tem o direito à cidade, que é o direito de ter acesso a esses equipamentos e serviços, como água encanada, coleta de lixo, transporte de qualidade e outros” (PAULA et al, 2018a p 81). Entretanto, o texto não explorava qual a consequência por não haver esse “direito à cidade” para uma parte da população.

Há um fator positivo no processo de engendramento dos espaços urbanos que é a dinamização e modernização das áreas. Entretanto, a falta de direito à cidade gera como consequências algumas questões negativas que conforme Strohaecker (2012, p 191) são decorrentes de “problemas estruturais ainda não solucionados como o desemprego e o subemprego, a proliferação de assentamentos espontâneos, a carência de saneamento básico, a degradação ambiental e a violência urbana”. Essa categoria conceitual de violência urbana, para Machado da Silva (1993) remete a representações de condutas criminosas como o tráfico de drogas, os assaltos a mão armada, e outras. Mas também, ainda segundo esse autor, é identificadora das ações armadas promovidas tanto pelo Estado quanto pelas organizações privadas do poder econômico às práticas de exclusão social. E as questões estruturais mal resolvidas tem uma decorrência direta com o que Viana (2002, p 20) identifica como consequências das “ações e intervenções estatais e burocráticas em defesa dos interesses do capital” e que “são também elementos que interferem e determinam a organização espacial da cidade” (VIANA, 2002 p 20).

Solucionar essa carência estrutural dos espaços urbanos requer um enfrentamento e reversão da política de valorização do capital, que dentro dos marcos de um sistema capitalista é algo de difícil execução, ou mesmo de pouca ou nenhuma vontade dos gestores públicos. Recorrentemente, esses políticos do executivo municipal, estadual ou federal provêm desses segmentos sociais que representam a elite da sociedade. Ou ainda mesmo que sejam provenientes de classes sociais menos favorecidas podem ser administradores sujeitos a propinas e outros mecanismos de corruptividade do poder econômico.



A obra didática, ao não correlacionar espaço urbano e violência, deixava de apresentar uma abordagem mais crítica e menos descontextualizada da realidade, pois omitia esses problemas relacionados com a ótica capitalista na organização e distribuição das áreas urbanas, entre eles a questão da violência urbana.

Na análise efetuada quanto ao livro destinado aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental, percebeu-se que eram abordados mais conteúdos sobre questões sociais relacionadas ao espaço geográfico brasileiro como: dinâmica do movimento dos Bandeirantes como expansão do espaço geográfico, dinâmicas da população, diversidade e desigualdade populacional, movimentos sociais no campo e dinâmicas e desigualdades na cidade.

Todos esses temas apresentam correlações com a questão da violência, entretanto a obra didática não explorava essa correlação. Apenas, de forma muito superficial, apresentava algumas informações como no caso do conteúdo acerca do movimento dos Bandeirantes, em que expressava a concepção de que também esses exploradores foram vilões pois foram “responsáveis pelo extermínio de indígenas e africanos” (PAULA et al, 2018b p 46). Mas não propunha questionamentos sobre o porquê essa violência foi anuída pelo governo brasileiro? Ou sobre qual era a motivação desse extermínio?

Essa reflexão, caso fosse proposta, revelaria que esse *modus operandi* desses exploradores tinha uma relação com as ações dos garimpeiros. Grupos predatórios que atualmente estão em atividade intensa de exploração ilegal da Amazônia. Conforme noticiado, no corrente ano, em reportagem do Jornal da Cultura, a tribo Yanomami habitante de reservas dentro dessa mata nativa, apresentou um contingente de 570 indígenas mortos, entre 2019 e 2022, vitimizados pela desnutrição ou pela falta de cuidados básicos que geraram doenças como a malária. Conforme revelado, esse fato aconteceu por motivo de que o posto de saúde, que realizava atendimentos comunitários aos indígenas, foi desativado pelos garimpeiros ilegais e transformado em depósito dos produtos da exploração, e depois incendiado.

Percebe-se que tanto no século XVI quanto atualmente não há uma intervenção forte e peremptória do governo federal no sentido de cessar essa violência contra as tribos indígenas. E para Sousa (2022, p 5) o governo brasileiro, no caso das tratativas em relação ao extermínio desses povos,

implementa uma “colonialidade estatal usufruída por propósitos econômicos capitalistas”. E essa colonialidade tem sido praticada “desde as frotas de expedição e atuação jesuíta de um império português católico, até aos bandeirantes em processo de integração territorial no Brasil” (SOUSA, 2022 p 19). Para a autora, a definição conceitual de colonialidade estatal é:

entendida como prática institucional, discursiva e normativa de uma colonização póstuma, suscitada na identificação de seus históricos e contínuos aspectos racistas, intervencionistas e genocidas (SOUSA, 2022 p 12).

Portanto a violência da exterminação dos povos indígenas continua ocorrendo mesmo depois de quase quinhentos anos e pelos mesmos motivos: exploração predatória e enriquecimento ilícito.

E tangente aos outros conteúdos dessa etapa do ensino fundamental, também as questões correlacionadas à violência eram maculadas, não mencionadas ou muito pouco abordadas. Ao abordar, por exemplo, sobre a temática das populações tradicionais do Brasil (PAULA et al, 2018b p 84-85) e as expulsões de seus territórios, o texto mencionava como “adversidades” e não como uma violência. Maculando portanto o uso de força policial, em geral praticado contra essas pessoas, que são perseguidas, agredidas e humilhadas. E quando fazia a menção sobre a violência explorava mais dados estatísticos do que as questões socioeconômicas implicadas, como era o caso da abordagem sobre o racismo no Brasil (PAULA et al, 2018b p 106-107).

Na redação do livro didático dirigido às turmas de oitavo ano, igualmente apareciam conteúdos com temáticas mais sociais como: população mundial e a questão das migrações; América Latina e América Anglo-Saxônica e as questões socioeconômicas e populacionais relacionadas aos povos negros, hispânicos, e outros marginalizados; África e as questões populacionais e econômicas relacionadas aos movimentos de migrantes.

Tangente à questão das migrações, a obra didática informava sobre o crescimento das construções de muros que “procuram limitar a entrada de pessoas” (PAULA et al, 2018c p 65). Registrando como exemplos, os muros entre: México e Estados Unidos, Índia e Bangladesh, China e Coreia do Norte. Contudo, o texto não explorava a violência efetuada contra os migrantes que tentam atravessar esses muros, o que os motivavam a mudarem de país e quais as razões para se sujeitarem aos perigos da empreitada de uma

migração clandestina. Outro fator que ficava olvidado nesse processo, dizia respeito às violações de direitos humanos cometidas contra estrangeiros nessa condição de migrante, assim como as violências físicas e morais expressadas em ações de exploração sexual e de trabalhos estafantes mal remunerados, entre outras humilhações.

De acordo com Joseph e Ceja (2021) esses estrangeiros vivem numa condição de extrema discriminação que é impingida tanto pelos habitantes dos países para onde eles se deslocam, quanto pelo poder público desses espaços. E para esses autores, essa segregação é praticada “principalmente las no blancas y las más empobrecidas, a partir de categorías de diferenciación y desigualdad como la nacionalidad, el género, el color/raza, la clase social y la religión” (JOSEPH e CEJA, 2021 P 59). Como denúncia dessa realidade, os autores apresentavam as situações de morte de imigrantes haitianos em São Paulo no ano de 2015; de incêndios criminosos contra acampamentos de migrantes em Ibarra, no norte do Brasil, em 2021, e de assassinato de uma camareira salvadorenha que trabalhava num hotel no México, nesse mesmo ano. Acontecimentos que para Joseph e Ceja (2021, p 60) ilustram “una relación intrínseca entre xenofobia, racismo y aporofobia (odio a los pobres)”.

Quanto às outras temáticas, a predominância era de uma abordagem mais voltada às estatísticas e a apresentação de um conjunto de informações sobre aspectos geofísicos, econômicos e populacionais. Sem a perspectiva de explorar as questões decorrentes desses processos e que tinham correlação com a violência. No conteúdo sobre América Anglo-Saxônica e América Latina, à guisa de análise, o livro didático não explorava os conflitos gerados por causa das diferenças de infraestrutura de bairros, das discriminações racistas, homofóbicas, xenofóbicas e econômicas, principalmente as perpetradas nos EUA e Canadá.

Especificamente, quanto aos EUA, o texto informava sobre “a política da defesa dos princípios democráticos de liberdade de expressão, do direito de ir e vir, do direito de escolher os governantes, da liberdade de imprensa” (PAULA et al, 2018c p. 124) como justificativa para intervenções militares e sanções políticas e econômicas impetradas a diversos países. Entretanto, esse é o teor do próprio discurso imperialista e os autores não se propunham a desconstruí-lo. Não estimulavam o debate sobre o controle e exploração dos recursos

naturais envolvidos nesses processos, como o caso do petróleo, ou ainda da rentabilidade financeira que esses enfrentamentos proporcionavam às indústrias bélicas estadunidenses, as quais causavam mais violência e mortes no mundo.

E concernente ao conteúdo sobre a África, a obra didática somente pontuava os acontecimentos existentes relativos à segregação socioeconômica e à escravidão tanto a que é praticada pelos colonizadores europeus quanto às intra-africanas. Porém não havia uma intencionalidade no sentido de desconstrução dos discursos colonizadores ou neocolonizadores, os quais apenas reconhecem que tais questões ocorrem, mas não estabelecem um comprometimento de reparar a violência praticada. Tal perspectiva favorece a uma conjuntura em que os atos violentos, decorrentes dessas situações de segregação, exploração e escravidão, continuem se perpetuando como as mortes, os estupros, a semiescravidão, as execuções sumárias, entre outras.

Por fim, acerca do livro didático usado nas turmas de nonos anos do ensino fundamental, todos os conteúdos apresentavam temáticas que possibilitavam nexos com a violência: Globalização com cidades globais e o acesso a elas e a pobreza advinda desse processo; Questões de população urbana com aspectos socioeconômicos; e População urbana e economia dos continentes da Europa, da Ásia e da Oceania.

A respeito da temática da população urbana, era proposta a abordagem sobre “segurança alimentar”, pois conforme Paula et al (2018d, p 32) havia uma relação direta entre a “apropriação das terras agrícolas por empresas multinacionais e países estrangeiros” e a geração de uma série de fatores. Os quais impactavam “a população rural dos países mais pobres e em desenvolvimento, como o aumento de preço das terras, deslocamento da população camponesa, aumento da fome e perda da soberania alimentar” (PAULA et al, 2018d p 32). Ao final, a redação registrava as informações acerca dos números da insegurança alimentar no mundo, apresentando um gráfico, mas se omitindo de apontar quais as consequências dessa questão às contingências dos cenários de violência. Consoante aos apontamentos da Articulação Nacional de Agroecologia, a ANA<sup>18</sup>, pode-se entender que:

---

<sup>18</sup> Movimento nacional criado em 2002, que se constitui como um espaço de articulação e convergência entre movimentos, redes e organizações da sociedade civil brasileira engajados

O agronegócio concentra terras. É responsável por conflitos fundiários, viola os direitos das populações e comunidades tradicionais, expulsa agricultores e agricultoras familiares e camponeses e camponesas de suas terras e gera limites à produção de base orgânica e agroecológica. Tudo isso junto leva a graves impactos à segurança e à soberania alimentar da população brasileira. (BRASIL, 2018 P 4).

Violação de direitos, expulsões e conflitos fundiários são variáveis que compõem um quadro de violência, na medida em que tais ações, em geral, são acompanhadas de intervenções policiais ou de atuação de jagunços contratados por latifundiários ou pelas grandes empresas do agronegócio. Tanto as forças policiais quanto os jagunços utilizam-se de expedientes violentamente repressivos para conseguirem os “deslocamentos” dessas populações rurais, incluindo mortes. É o que apontam os dados registrados no “Relatório do Massacre no Campo”, publicado em 2021, e de responsabilidade da Comissão Pastoral da Terra, a CPT. Entre o período de 1985 a 2021, houve 296 vítimas fatais e 57 massacres nos conflitos engendrados pelas forças do agronegócio. No entanto, a obra didática apresentava um discurso eufemístico, ornando os atos violentos praticados contra os pequenos e médios agricultores, classificando-os como simples “deslocamentos da população camponesa”. Expressando uma neutralidade ou um acriticismo com relação à questão da violência consequente dessas ações de apropriação das terras agrícolas.

Ainda sobre a questão da população urbana, o texto apresentava uma abordagem sobre o desemprego tanto no campo como na cidade. De acordo com Paula et al (2018d, p 37) a tecnologização dos “diversos setores da economia é um dos principais fatores responsáveis pelo aumento do desemprego estrutural”. Para os autores, tal processo gerava também o fenômeno do êxodo rural, o qual “está relacionado com a urbanização acelerada e aos problemas infra estruturais e sociais em muitas cidades como as condições de moradias, a violência e o próprio desemprego” (PAULA et al, 2018d p 37). O texto fazia menção à violência, porém não identificava qual a causa e como isso se apresentava e nem quais os seus aspectos constituintes.

---

em experiências concretas de promoção da agroecologia, de fortalecimento da produção familiar e de construção de alternativas sustentáveis de desenvolvimento rural. Atualmente a ANA articula vinte e três redes estaduais e regionais, que reúnem centenas de grupos, associações e organizações não governamentais em todo o país, além de quinze movimentos sociais de abrangência nacional.

De acordo com alguns estudos, conforme o percentual de diminuição de empregos há inversamente um aumento da criminalidade. Para Araújo e Antigo (2016, p 313) um dos problemas gerados pelo desemprego diz respeito ao “aumento do índice de criminalidade”. E conforme Carvalho et al (2017, p 1806) essa relação inversamente proporcional ocorre porque “um indivíduo desempregado encontra como opção o ato ilícito, assumindo o risco inerente ao ato criminoso”. Ou seja, sem ocupação dos trabalhadores no campo, em função do agronegócio e da tecnologização da produção agropecuária, ocorre o processo de êxodo rural que resulta na expulsão da população do campo. Essas pessoas se deslocam às áreas urbanas gerando uma aceleração da urbanização, que entre outras consequências, engendra a inflamação das filas de desempregados. E não havendo vagas de trabalho suficientes há um incremento da criminalidade. Fato que incide no aumento da violência, pois os atos criminosos como os roubos, os assaltos, o tráfico de drogas e de outros produtos, são acompanhados da depredação do patrimônio, das agressões físicas e de conflitos letais. A tabela apresentada a seguir, que foi sistematizada pela consultoria legislativa da Câmara dos Deputados do Brasil, ilustra um dos fatores associados ao crime que é a questão das ocorrências de homicídios.

Município	Classificação % pessoas ocupadas	Classificação risco homicídios	riscos de homicídios	% pessoas de 10 anos ou mais ocupadas
Belém.....	4	10	22,43	0,44
Belo Horizonte..	14	14	31,90	0,51
Campinas.....	12	18	59,54	0,51
Curitiba.....	19	11	26,83	0,54
Florianópolis....	16	3	11,64	0,52
Fortaleza.....	8	12	27,09	0,46
Goiânia.....	22	13	29,17	0,56
Itajaí.....	15	5	13,87	0,52
Londrina.....	20	9	20,42	0,54
Maceió.....	1	16	45,37	0,42
Maringá.....	21	2	7,30	0,55
Natal.....	5	4	11,82	0,45
Petrolina.....	6	19	63,82	0,45
Porto Alegre....	17	15	35,89	0,52
Recife.....	3	22	96,98	0,43
Rio de Janeiro..	10	17	54,54	0,47
Salvador.....	9	6	14,00	0,46
São Luís.....	2	7	18,92	0,43
São Paulo.....	11	20	64,92	0,50
Teresina.....	7	8	19,75	0,45
Tubarão.....	18	1	5,48	0,52
Vitória.....	13	21	88,15	0,51

Fonte: Datasus para risco de homicídios e PNAD 2000 para população ocupada.

Tabela 1. Riscos de homicídios por 100 mil habitantes e % de pessoas de 10 anos ou mais ocupadas, segundo municípios selecionados e por classificação crescente - 2000

Como pode ser observado, quanto menor a ocupação maior é o risco de homicídios, pois ocorrem mais crimes e mais violência. Ao não apresentar essas correlações, o livro didático se isenta de propor uma análise crítica de maior intensidade acerca desse processo.

Tangente às temáticas de população urbana e economia dos continentes da Europa, da Ásia e da Oceania, igualmente o teor do texto, na quase totalidade da obra didática, não propõe conexões entre essas questões e a violência. Apenas em um dos subtítulos, relacionado à temática dos problemas urbanos europeus, a redação apresenta uma abordagem com maior profundidade crítica. O qual diz respeito ao racismo e xenofobia. Paula et al (2018d, p 123) argumentam que:

Muitos imigrantes e suas famílias são perseguidos, ameaçados, hostilizados, agredidos e, em alguns casos, mortos por grupos hostis, os chamados neonazistas. Esses grupos acreditam na superioridade da cultura europeia sobre as demais, principalmente sobre as de países africanos e asiáticos. Também pregam o extermínio de negros, judeus, homossexuais e imigrantes.

E na sequência, (PAULA et al, 2018d p 124-125) explicam qual a origem da crença na superioridade de uma raça sobre a outra, identificando o princípio nazista e criticando esse preceito ao contrapor seus ideais genocidas com a premissa expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A qual estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade

e em direitos. São dotados de razão e consciência, devem agir em relação uns aos outros com espíritos de fraternidade”. Percebe-se, nesse recorte, que houve um nexo coerente entre a questão da população urbana na Europa e um dos problemas que geram violências que é o caso da situação dos imigrantes. Os autores, nesse tópico, demonstraram uma escrita preocupada em aprofundar a análise além da informação, explicitando os motivos dos atos violentos xenofóbicos e racistas, e propondo com isso uma visão crítica de maior intensidade acerca dessa temática da urbanização europeia.

À guisa de conclusão referente à ótica do livro didático, que foi adotado na escola pesquisada, pode-se apontar algumas questões acerca das quatro compilações da coleção dirigida ao ensino fundamental, nível II. Como dissertado no escopo desse subcapítulo, a análise efetuada foi uma ação de estudo com o objetivo apenas de observar possibilidades de trabalho com o tema da violência. Diversas temáticas que poderiam proporcionar o nexo ao exercício da reflexão crítica quanto às situações de violências, as obras não apontavam para esse foco. Ao contrário, na sua quase totalidade, os textos apresentavam apenas informações gerais e estatísticas, e utilizavam expressões eufemísticas. As quais colaboravam mais para uma lógica de atenuação dos contextos de hostilidades, de expulsões predatórias, de crueldades e de mortes. Não se percebeu a preocupação na apresentação de uma proposição dirigida a questionamentos acerca das motivações das criminalidades, das agressões e dos assassinatos. Muito menos acerca das omissões dos governos quanto à repulsão das populações rurais de suas terras produtivas ou sobre o extermínio de povos originários como os índios, os negros, os hispânicos e outros. E menos ainda sobre a correlação entre esses fatores e a geração de violências nas áreas urbanas.

Entretanto, os professores podem utilizar os temas abordados no livro e explorar a questão da violência, fazendo correlações com a realidade vivida do aluno. Como exemplo, pode-se citar o tema da produção do espaço geográfico, em que são apresentadas as definições conceituais sobre áreas rurais e urbanas. Esse tema possibilita a reflexão acerca da violência, pois o surgimento das áreas urbanas incorre em problemas populacionais como: escassez de recursos, fome, miséria, adensamento populacional, insegurança,



assaltos, roubos, tráfico de drogas, entre outros. Variáveis que identificam a violência urbana.

Um dos professores entrevistados afirma que nos conteúdos do livro didático há “brechas em que se pode encaixar a questão da violência e fazer o aluno refletir sobre que sociedade ele quer” (Professor G-1). Segundo ele, temas sobre direitos humanos e problemas urbanos é possível serem abordados e relacionados com o problema da violência. Entende-se que ao falar sobre direitos humanos e a correlação com o direito à cidade proporciona que o discente reflita sobre por que há bairros com ótimas infraestruturas e outros com condições péssimas.

Essa abordagem proporciona também um maior aprofundamento na reflexão sobre os atos violentos, pois auxilia a refletir sobre o contexto social em que está inserido o aluno. Segundo esse professor, ao propor o questionamento: “a que interesses serve essa violência?” é possível fazer o discente pensar sobre se ele realmente quer seguir nesse caminho. Assim como justificar o porquê da importância de não praticar a violência. Ao mesmo tempo, mostrar que haverá mais prejuízo caso ele decida fazer parte desse “ciclo da violência, pois ele se tornará mão de obra bem barata, na relação entre poder estatal e tráfico, já que será só um peão e o primeiro a ser preso e torturado pelos policiais, e rapidamente será substituído por outro peão” (Professor G-1). Trabalhar as aulas nessa lógica, para esse docente, identifica a prática de uma aprendizagem significativa, pois “o aluno deve conseguir entender o que é trabalhado em sala de aula com a vida dele” (Professor G-1). E a identificação de quais temas são significativos, ou não, depende da percepção do professor. Esse docente alerta ainda que tal ação pedagógica deva ser efetuada sem julgar o mundo no qual o aluno vive.

Compreende-se, nesse sentido, que a meta deva ser a ressignificação desses saberes discentes e não a discriminação. Ou seja, deve-se mostrar uma alternativa sem emitir um juízo de valor sobre tal situação de violência, pois muitas vezes é pela violência do tráfico, por exemplo, que sua família tem o sustento, o pão de cada dia, uma casa para morar.

### **5.2.3 Conclusões do capítulo sobre resultados da pesquisa**

Direcionando as análises acerca dos resultados da pesquisa a uma sistematização, pode-se pontuar algumas questões importantes. As quais são tangentes ao ambiente escolar, à abordagem da temática pesquisada, ao comportamento discente frente às tensões cotidianas desse cenário e as imbricações dessas variáveis.

Como aspecto geral do ambiente escolar, destaca-se a latência do preconceito contra os discentes agressivos. Nas tratativas efetuadas com eles, pela direção e professores, nos momentos dos conflitos, ficou evidenciado que esses discentes não são escutados, é lhes negado o direito de fala. Condição apontada tanto nas contendas dos grupos focais quanto na entrevista realizada com o professor G-1.

Outro tópico remete à questão do despreparo da escola no sentido do acolhimento do aluno que tem como essência o comportamento baseado na agressão. É nítida a preocupação da instituição com o fato desse discente ser distraído e desinteressado pelo estudo, condição revelada na fala dos professores G-1 e G-2, e também dos diretores. Mas não foram manifestadas ações preocupadas em entender o porquê desse não interesse nas aulas e nem na construção de expedientes eficazes para reverter essa condição. Situação que torna imperativo o questionamento acerca do que despertaria, nesse aluno, essa motivação em estudar se as condições em casa às vezes são insuportáveis, quase desumanas? Como o caso do aluno que era preso e isolado em uma peça separada da casa da sua própria família, sem banheiro e sem cozinha, sendo proibido de participar das atividades familiares, porque a madrasta não queria, conforme depoimento da professora G-2. Esse não preparo da escola para lidar com a questão da violência também esteve presente na manifestação dos participantes do grupo focal 1. Os mesmos declararam que os professores, ao menos em grande parte, não tentavam entender os problemas que eles enfrentavam em seus cotidianos, dos conflitos que eles vivenciavam com seus familiares.

Esse despreparo também ficou expresso no fato de que não foi registrado e nem percebido a preocupação da escola em debater e abordar a questão da violência, uma vez que nenhuma ação concretamente foi revelada nesse sentido. Contrastando o teor da entrevista do professor G-1 com a da professora G-2, pode-se notar que essa temática é algo bastante aleatória

ficando por conta de cada docente realizar abordagens, ou não, a respeito da questão. Não há portanto uma nítida orientação pedagógica da instituição às tratativas ou didáticas acerca dos atos violentos.

Tal despreparo, tanto do acolhimento ao aluno agressivo quanto da abordagem e instrumentalização pedagógico-didática acerca das situações de violência na escola, revela uma condição ineficaz da instituição escolar. Tal circunstância ficou expressa nos posicionamentos não apenas do grupo focal 1 como do grupo focal 2, revelando que há uma representação social sobre a impunidade manifesta nesse ambiente. Situação que muda somente quando há uma intervenção da força policial, pois foi eliciado que havia uma compreensão de que os policiais tinham um poder de punição efetivo sobre a vida das pessoas. Entretanto, como a escola não é um anexo da polícia, esse efeito é provisório pois a partir da não presença cotidiana dessa força dentro dos muros escolares, as agressões voltam ao cenário.

Tangente às análises sobre a convivência discente com a violência escolar, uma primeira pontuação diz respeito à cultura da violência, a qual os alunos agressivos são parte integrante. Foi possível se entender que eles agiam muito mais por força desse saber cultural que naturalizava o conflito como algo importante do comportamento. E essa atitude beligerante se mantinha até que algum acontecimento ou evento os faziam mudar essa postura. Caso dos alunos que passaram por atendimentos psicológicos, após terem vivenciado situações agressivas bastante marcantes em suas famílias. Ou daqueles que tiveram influência de projetos comunitários que oportunizavam atividades esportivas e de orientação psicológica e profissional, como o da Igreja do bairro no qual os alunos moram. Caso não acontecesse a interveniência de algo que os faça mudarem seus atos, esses discentes agressivos talvez não consigam compreender que um ambiente sem violência também seja parte de suas responsabilidades. A tônica de suas justificativas para explicarem seus *modus operandi* residiu muito mais em motivos alheios aos seus comportamentos.

De outra feita, as contradizentes visões de mundo, de intencionalidades, entre o grupo dos agressivos e dos que não se envolvem em conflitos revelou um choque de disposições comportamentais, da violência e da não violência. De um lado, os primeiros utilizavam o confronto como expediente para

conseguir se destacar em algo. Uma vez que o estudo não era uma opção interessante a esses indivíduos, almejavam nas atitudes violentas uma forma de serem reconhecidos, de significar suas existências. E, de outro, o segundo grupo reforçava o preconceito contra os beligerantes, entendendo que o primeiro grupo tinha essa postura porque não sabiam interagir, não tinham condições de desenvolver a competência do diálogo. Controvérsia que se supõe ser um combustível de recrudescimento do comportamento agressivo. Ou seja, quanto mais eles brigam mais são vistos como inábeis ao convívio social e passíveis de discriminação, e mais reações agressivas eles desenvolvem. Esse modo de se fazer existir dos alunos agressivos revela que os mesmos são indivíduos mais reagentes do que racionais. Entretanto é essa postura reativa que substancia um empoderamento, ainda que seja algo inconsciente e irrefletido.

À guisa de reflexão imbricando as análises acerca do ambiente escolar e abordagem da temática pesquisada com as do comportamento discente frente às tensões cotidianas desse cenário, pode-se tecer algumas questões importantes. As quais revelam qual a essência do conteúdo fenomenológico do imanente ingrediente a partir de uma abordagem existencialista presente em Merleau-Ponty (1996), que aprofunda as concepções originárias de Husserl (1973). Revelação que permite compreender melhor a intencionalidade discente a partir do diálogo com as concepções do teor violento presente no preconceito (BANDEIRA e BATISTA, 2002), das disposições sociais (LAHIRE, 2005) e do capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Retomando o pensamento husserliano como o fundante conceitual do método fenomenológico, o qual ampara as análises desse trabalho, tem-se que “toda a vivência intelectual, e toda a vivência geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto” (HUSSERL, 1973 p. 37). Nesse sentido, a fenomenologia para Husserl (1996, p. 177) é “a doutrina das vivências pessoais”. Destarte, nesse método de análise de pesquisa, almeja-se como objeto a experiência vivida do indivíduo com o fenômeno, e tal vivência revela a experiência consciente. Ou seja, o imanente ingrediente que é “o que aqui significa o mesmo, o adequadamente dado em si mesmo” (HUSSERL, 1973, p.24). Esse “imanente ingrediente” é composto por uma intencionalidade que capta o sentido dos fenômenos numa

lógica individual e que é revelada a partir da descrição daquilo que é expressado individual e coletivamente. O objeto portanto é um fenômeno que aparece à consciência.

A intenção em analisar a violência escolar na perspectiva discente teve como meta revelar essa experiência consciente dos alunos, tentando detectar suas concepções subjetivas construídas na convivência com o problema na escola. Revelação que materializou o “imaneente ingrediente” desse estudo.

Comportamento agressivo recorrente como produto de uma cultura da violência, recrudescido pelo preconceito latente praticado na escola contra os alunos beligerantes e replicado pelo comportamento de tribo desses discentes identificador de um *modus operandi* presente nas ocorrências dos conflitos. Soma-se a essas variáveis, a ineficácia da escola no estabelecimento de tratativas com vistas a resolver as situações de confrontos ocorridas dentro desse espaço. Essa é a síntese do que foi revelado da experiência consciente dos discentes.

Tais características, reveladas nos encontros dos grupos focais, foram possíveis ser constatadas no estudo de ambiente a partir das entrevistas com os professores de Geografia, das observações do pesquisador acerca das relações entre direção, professores e alunos e da análise dos livros didáticos.

A cultura de violência, identificada em Filho (2001) e Santos e Machado (2019) e que se revelou como algo inerente na vivência dos pesquisados, tem como essência aquilo que é conteúdo do conceito de disposições sociais. Conceituação que para Lahire (2005, pág. 54) remete à compreensão das “disposições a agir, sentir, avaliar, pensar, apreciar dessa ou daquela maneira”. Para o autor as disposições seriam as formas incorporadas ao comportamento social que levam “o ator a agir (ou reagir) de uma certa maneira em circunstâncias determinadas”. Entretanto essas ações ou reações não podem ser entendidas ou justificadas a partir apenas de um fator determinante. Conforme Lahire (2005, p 55):

Na ordem dos comportamentos sociais, seria muitíssimo ingênuo jogar com (ou sobre) as palavras distinguindo retoricamente o que seria apenas o "desencadeador" ocasional desses comportamentos (o acontecimento ou o contexto) de seu "verdadeiro determinante" (a disposição incorporada). De fato, nem o acontecimento "desencadeador", nem a disposição incorporada pelos atores podem ser designadas como verdadeiros "determinantes" das práticas (o que suporia a existência bastante improvável de um modelo causal à ação

humana). Com efeito, aqui a realidade é relacional (ou interdependente).

Nesse sentido, não existe apenas uma causa para um determinado comportamento social, mas um conjunto de elementos interdependentes que sintetizam um *modus operandi*. Essa característica relacional das disposições sociais revela que um comportamento agressivo pode ter maior ou menor influência de um determinado contexto. Tal fator explica o porquê nem todos os alunos da escola pesquisada desenvolvem ou cultuam a agressividade, apesar de quase a totalidade deles residirem na mesma localidade onde se faz presente a cultura da violência.

No contexto desse estudo, as disposições sociais desvelaram formas dos alunos agressivos de agir, pensar e sentir em comunhão na vivência com essa questão da violência na escola. E essas variáveis disposicionais se demonstraram como algo motivado e retroalimentado pelo comportamento de tribo que foi identificado na conduta desse grupo.

Ao mesmo tempo, essa cultura da violência tem uma condição de conhecimento socializado e incorporado ao comportamento discente, o que permite a sua interpretação enquanto um “capital cultural” (BOURDIEU, 2007b).

Para Silva (95, p 25) a partir do pensamento bourdieussiano, é possível se compreender abrangentemente o conceito de capital cultural ao entender tal referencial teórico como algo que serve “para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos”. Piotto e Nogueira (2021) também argumentam que há na leitura de Bourdieu tanto uma compreensão mais ampla do conceito quanto uma mais restrita. E às autoras, a primeira é a que se aproxima mais do próprio pensamento do sociólogo. Consoante suas anotações “a definição ampla enfatiza mais o efeito do capital cultural, particularmente seu papel na escola e na reprodução social” (PIOTTO E NOGUEIRA, 2021 p 11). Concluem ainda que “a definição ampla do conceito de capital cultural se refere a uma variedade de práticas de educação parentais” (PIOTTO E NOGUEIRA, 2021 p 10-11). Nesse sentido, entende-se que tal perspectiva possibilita um suporte teórico à compreensão de uma determinada natureza social do capital cultural e portanto atuante no modo de vida do indivíduo.

A noção de capital cultural se inscreve na lógica geral do capital social, conceito que para Bourdieu (2007a) propõe uma análise acerca do conjunto de disposições e práticas sociais que desenvolvem maiores ou menores condições de domínio e poder sobre o espaço social. Para o autor esse capital se refere a um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento” (BOURDIEU, 2007b p 67). Condição que remete a uma vinculação grupal, que segundo Bourdieu (2007b, p 67) significa a união de:

um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2007b p 67)

Destarte, a relação parental dos discentes agressivos socializa um conjunto de disposições e práticas sociais duradouras e úteis, que são interconectivas desse grupo social. Interconectividade que, embora inconsciente, estabelece formas de domínio e poder sobre o espaço local.

E é nessa lógica de união funcional desse agrupamento social que se localiza a noção de capital cultural socializado. O conceito de capital cultural conforme Bourdieu (2007b, p 74) diz respeito a um “conjunto de conhecimentos culturais pertencentes a um determinado grupo social, e que são socializados nas relações de convivência dentro desse grupo”. Nesse estudo, esse conjunto de conhecimentos culturais se revelou nas reduções fenomenológicas: do apreço à força física; na crença da resolução dos conflitos através da agressão; na prática reativa e constante do revide como forma de se fazer existir; na ausência da autorreflexão; na concepção de que há uma relativa impunidade no ambiente escolar. Práticas disposicionais que são alimentadas e retroalimentadas pelo convívio parental e uma forte influência do contexto ao qual os alunos agressivos estão inseridos.

Condição que identifica um dos estados em que se materializa o capital cultural, o “estado incorporado” que para Bourdieu (2007b p 74) apresenta-se “sob a forma de disposições duráveis do organismo”. Portanto esse capital é uma propriedade incorporada de um conhecimento socializado nas relações de vivência e que define o modo de viver amparado numa lógica de mundo.

Por outro lado, a constatação do preconceito praticado na escola contra os alunos agressivos, torna nítida outra causa de agravamento dessas situações de conflitos ocorridas nesse espaço. Pois as ações preconceituosas conforme Bandeira e Batista (2002, p 120) também podem “se constituir em uma fonte de violência”. Para as autoras, “o preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto da violência” (BANDEIRA e BATISTA, 2002 p 126). O estudo desse ambiente revelou que a ação preconceituosa não se mostra clara, evidente, mas sua essência é desveladora de uma violência material. Ao contrário de arrefecer os ânimos beligerantes, tal situação torna mais agressiva e hostil a convivência nesse espaço.

Encaminhando a uma síntese acerca dos dados analisados, pode-se apontar qual a composição do objeto de estudo. O comportamento intempestivo inerente ao aluno agressivo construído na sua convivência cultural; O preconceito latente presente no espaço escolar que discrimina esses discentes; E as ações ineficazes da escola na resolução e prevenção dos conflitos são os ingredientes essenciais da violência escolar. Como desconstruir essa cultura da violência? De que forma se pode combater o preconceito contra os alunos agressivos para evitar o recrudescimento dos atos violentos? Como tornar a escola mais eficaz no controle dessas situações? E como essas inquietações podem ser integradas aos processos pedagógicos, e especificamente aos conteúdos do Ensino de Geografia? Questões que serão abstraídas no devir dos próximos capítulos dessa tese.

## **6 CONEXÃO ENTRE PESQUISA – EDUCAÇÃO - ENSINO DE GEOGRAFIA**

Pensar a educação contemporânea requer um entendimento de que diversos atravessamentos têm se apresentado a essa área de conhecimento, e que trazem consigo concepções pautadas na atmosfera de um mundo complexo em ebulição. Onde incandesce uma conjuntura de abalos das certezas, das propostas racionalizantes, das convicções, das conceituações totalizantes e dos princípios homogeneizadores. Um espaço-tempo de efervescência de novos desafios, pretensamente inovadores, mas também de



pensamentos considerados “sepultados”, que apenas estavam sem voz numa idealizada mudança hegemônica da sociedade.

Perspectiva que para Veiga-Netto (2002) suscita o desafio de perceber que estamos vivenciando um momento em que teorias pedagógicas precisam apontar novos caminhos para atuar na educação escolar. Entender isso, na sua amplitude, requer uma compreensão de qual desafio isso revela. Conforme o autor, frente a:

novas configurações políticas: qual será o papel da educação — especialmente da educação escolar— frente às novas configurações macro e micropolíticas que se desenharam nas últimas décadas e que cada vez mais invadem o cotidiano de nossas vidas? as culturas: como educar num mundo em que a palavra cultura não pode mais ser escrita nem no singular nem com inicial maiúscula? Afinal, se já sabemos que há diferenças culturais, mas não há supremacias culturais, que estamos diante de realidades multiculturais, interculturais, transculturais etc., como vamos eleger esses ou aqueles conteúdos culturais para esses ou aqueles grupos? Quem definirá o que é melhor para cada grupo social? (VEIGA-NETTO, 2002, p.45).

Diferentes práticas metodológicas se fazem necessárias a partir dessa compreensão das novas configurações que se apresentam aos docentes. Mas que estejam pautadas em novos conteúdos, além dos atuais ancorados nos conhecimentos sistematizados. Objetivando que a escola seja um espaço de socialização de vivências, mais democrático e mais motivador de aprendizados significativos.

O tema pesquisado nessa tese, tendo como foco de análise a perspectiva discente, proporcionou uma melhor compreensão dos processos subjetivos que o aluno traz consigo, das suas formas de reagir aos conflitos culturais vivenciados e à influência das imposições de valores efetuadas pela escola, enquanto instituição. O que propiciou um entendimento além da concepção de que o ambiente escolar apenas reproduz o comportamento de uma sociedade egoísta e violenta. Possibilitando a construção de uma compreensão mais orgânica das variáveis que compõem a violência escolar e a percepção de micro aspectos dessa temática.

A tese, ora apresentada, direciona-se a uma elaboração que ousa municiar uma potência educativa, a qual seja detentora de argumentos que pretendem demonstrar as relações possíveis de criar e inventar outras formas do fazer pedagógico. Pensando em como a educação pode transformar a

atitude violenta, utilizando-se do conhecimento da perspectiva discente, em um tópico de reflexão sobre a sociedade e, a partir disso, tornar a escola mais eficaz nas tratativas desse problema. O Ensino de Geografia pode auxiliar nesse processo, tendo como diretriz a transformação das aulas em espaços nos quais se pode agir para que outras formas de pensar raíem nessa aurora.

### **6.1 A realidade vivida como tema da Educação**

Educação como conceito primário e generalizante, conforme Abbagnano (2007, p 305) diz respeito à “transmissão e ao aprendizado de técnicas culturais”. Portanto corresponde a uma ação de reprodução de conhecimentos próprios de uma sociedade. Na tradição ocidental, essa transmissão das técnicas possibilita a iniciativa dos indivíduos, e sua finalidade tem como escopo a formação do indivíduo e a formatação de sua cultura. Segundo Abbagnano (2007, p 306), ocidentalmente, “a Educação é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita”. Portanto, o ato educativo surge naturalmente como socialização de técnicas e culturas que se perpetua de forma livre na tradição consuetudinária e comunitária. Entretanto, a educação, ao se revelar como um ato social, é carregada de intencionalidades e pode estimular tanto indivíduos passivos que apenas aprendem algo que já está predeterminado, ou cidadãos questionadores que revolucionam convenções e instauram mudanças na sociedade.

Para Brandão (2007, p 27) a partir do momento em que surge a categoria do “saber para ensinar a saber”, é que ocorre a gênese da especificidade do ato educativo, originando a escola e, por conseguinte, a educação escolar. Segundo o autor, “este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma "todos" no educador” (BRANDÃO, 2007 p 27). Nossa tradição de educação escolar remonta aos tempos da civilização greco-romana e seus princípios têm passado por recorrentes críticas, que fazem surgir, de tempos em tempos, novas formulações pedagógicas visando ao aprimoramento dessa socialização do conhecimento. Contudo, definições ou propostas diferentes que são apresentadas à área educacional é importante, conforme Brandão (2007, p

85), que se procure “ver de onde eles vêm, quem diz, em nome de quem e para quê”.

Reinventar a educação é uma perspectiva que deve orientar o fazer pedagógico no cotidiano docente, mas tendo claro qual a concepção subjacente e a quem essa reinvenção estará servindo. Nesse sentido, é importante que a atuação dos professores seja substanciada por um viés de criticidade e de transformação da lógica capitalista dominante. Na escola, essa lógica se revela a partir da reprodução dos valores da cultura burguesa como se fosse a única perspectiva à vida, vilipendiando outras formas de pensar, de costumes, de gostos, de hábitos e de sonhos. Conforme o que disserta Silva (2000):

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: os seus valores, os seus gostos, os seus costumes, os seus hábitos, os seus modos de se comportar, de agir. (SILVA, 2000 p. 31-32)

Nesse sentido, entender-se a estruturação do sistema de ensino formal, e quais valores são expressos a partir de suas grades curriculares, é importante para poder se gerar ações que desconstruam essas “concepções dominantes” e transformem os currículos como algo significativo.

Por sua vez, Giroux (1997, p 163) afirma que os professores devem assumir um papel de “intelectuais transformadores”<sup>19</sup>, que desenvolvam um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais possam promover mudanças”. Essas mudanças devem despertar a potência transformadora da educação, num sentido mais democrático, mais justo e mais contemporâneo. Invertendo ou subvertendo os valores da cultura dominante.

Importante se destacar que transformações são resultados de processos, os quais não podem ser entendidos como algo novo que será construído do ponto zero. Ou seja, não se pode simplesmente apagar todo o trajeto que foi percorrido e esquecer as marcas dessa caminhada. É preciso ressignificá-las a partir de perspectivas atuais. De acordo com Martins (2015, p

---

<sup>19</sup> Referencial crítico que sugere que os professores devem problematizar os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas, e que deliberadamente empreendam uma prática socialmente transformadora em oposição ao exercício, sob a aparência da neutralidade política, da inteligência misteriosa ou do conhecimento especializado.

403-404) o desafio filosófico que se apresenta reside no fato de que não se deve “pensar a educação apenas no nível contingencial, micro, particular, desconfiando dos conceitos totais, nem desconsiderar essas questões”.

Por um lado, esse mundo contemporâneo de natureza complexa mobiliza a crítica às concepções totalizantes e aos propósitos homogeneizadores, que desconsideram as individualidades. Mas por outro, mesmo em meio às diferenças, há condições que os igualam e há princípios e valores pelos quais podem se unir em função da socialização. Diferenças individuais e igualdade social não são necessariamente antagônicas. Apresentam-se *pari passu* e se é fato que a primeira pede pelo particular, a segunda suscita a não desistência de se pensar numa ideia de totalidade. Entretanto, essa prerrogativa totalizante deve ter um norte de concepções que apontem a uma convivência mais humanizada e igualitária, onde as diferenças sejam respeitadas.

Propor uma nova abordagem à educação, que esteja sintonizada com os contextos contemporâneos suscita o debate em torno do alerta preconizado por Veiga-Netto (2002) ao dissertar sobre as novas configurações micro e macro políticas e culturais. Tais variáveis atravessam o cotidiano escolar e a ação docente, impondo a necessidade de inovações nesse cenário. Nesse sentido, um currículo atualizado deve ser incrementado com conteúdos que efervescem na sociedade atualmente. Temas como diversidade, multiculturalismo, inclusão, sustentabilidade, cidadania, tecnologia, informação, entre outros.

Elencando a questão cultural como uma temática desses novos conteúdos efervescentes, a partir de Valle (2014) observa-se que existe, no Brasil, um multiculturalismo. Tal fator é refletido na educação, e pode ser percebido pelo fato de “que as escolas acolhem alunos de diferentes culturas, que convivem lado a lado, o que possibilita afirmar que “o multiculturalismo é a base da escola e portanto, um tema presente nas escolas brasileiras”. (VALLE, 2014 p 10). Todavia, o ambiente escolar ainda não é um espaço que agrega culturas distintas, pelo contrário, conforme Vicente (2023) o preconceito e discriminação ainda é uma constante desse lugar. Nesse sentido, surge ao corpo docente o desafio de compreender o processo de multiculturalismo e fazê-lo acontecer nas práticas pedagógicas e nas relações escolares.

É nessa perspectiva de uma abordagem contemporânea que se defende a eleição do tema violência escolar como um tópico do conteúdo da educação escolar.

Essa ação deve gerar, concomitantemente, processos de reflexão em discentes e docentes acerca das especificidades desse fato social. Proporcionando o exercício de ações menos preconceituosas e discriminadoras, e ao mesmo tempo servindo como objeto de aprendizagem que desenvolva a competência de ler, de forma ampla, o mundo em que se vive.

Como é possível galgar êxito nessa jornada? Não se pretende expor uma forma acabada, um manual, de como efetuar tal ação, pois cada realidade escolar tem suas especificidades, e os processos seguem seus próprios percursos a partir de cada contexto. Mas detendo as informações reveladas a partir do estudo bibliográfico do referencial teórico e da análise dos dados coletados dessa pesquisa, apresenta-se algumas sugestões práticas, nas linhas seguintes.

Uma primeira sugestão diz respeito à criação de momentos de acolhimento, onde o aluno agressivo possa ser escutado, relatando sua vivência sem sofrer julgamento. Ao mesmo tempo, orientações para uma autorreflexão de como melhorar suas atitudes e projeção de vida para um futuro melhor devem ser motivados. Tais ações devem contar com a ajuda de uma psicóloga. Nas rodas de conversas dos grupos focais foi bastante presente os depoimentos de que um atendimento psicológico influencia positivamente na vida desses discentes.

A segunda indicação diz respeito a ações que combatam o preconceito, desconstruindo, no espaço escolar, as ações discriminantes, declaradas ou latentes, praticadas nas falas docentes e reverberadas na materialização das hierarquias escolares entre os discentes. Conforme Lima Dias et al (2020, p 7) essas hierarquias surgem a partir da “ideia de que é legítimo alguém ser mais valorizado e ter mais poder que outros pelo seu mérito ou desempenho”. Ou seja, aqueles que se destacam nas atividades escolares e nas disciplinas são considerados bons exemplos, enquanto aos outros são atribuídas qualificações pejorativas e depreciativas. Lima Dias et al (2018, p 10) também afirmam que

“quanto mais inclusiva uma escola, menor é a tendência de seus alunos ao autoritarismo, ao preconceito e à heteronomia”.

Por fim, a reativação do “Projeto Mediação de Conflitos”, em parceria com a Secretaria de Educação do município, também deve ser uma ação a ser efetuada visando à criação de momentos conscientização dos alunos agressivos. De acordo com depoimento do professor G-1, no ano que esteve ativo esse projeto, houve uma redução importante nas ocorrências de brigas e conflitos na escola.

Supõe-se que não seja possível, de imediato, a supressão das ações corretivas atualmente efetuadas nas tratativas dessas situações de conflitos. Entretanto, o horizonte a ser percorrido deve ser o de um espaço com ações mais preventivas e conscientizadoras do que punitivas. Desconstruindo as percepções da escola como um lugar de preconceito e sem dialogicidade.

Tendo por base essa diretriz da preventividade, as aulas de Geografia podem contribuir suscitando análises e reflexões sobre os diversos tipos de violência, suas manifestações e a quais interesses elas servem. Motivando o aluno a refletir sobre as ações agressivas. Como atividades práticas, os docentes podem organizar debates em sala de aula, organização de seminários pelos discentes com monitoria do professor, ou outros desafios pedagógicos, como a criação de um jogo. Entre tantas outras ações que podem ser planejadas e executadas nos momentos das aulas. Transformando esses problemas de tensões, conflitos e comportamento agressivo em um tópico de aprendizado constante com o estabelecimento de correlações entre os conteúdos desenvolvidos nas aulas e a realidade vivida.

Em suma, sem uma abordagem efetiva, sistemática e constante sobre a temática da violência, a escola se torna um ambiente despreparado para lidar com a intempestividade agressiva inerente ao comportamento discente, fruto de sua vivência e de seu capital cultural.

## **6.2 Uma Perspectiva Contemporânea ao Ensino de Geografia**

O objeto da Geografia é o espaço geográfico, sua leitura, interpretação e análise crítica. Espaço esse definido em Santos (1996, p 12) como “conjunto indissociável e solidário de sistema de objetos e sistema de ações”. O que é

identificado como o conjunto de ações antrópicas que alteram o meio natural, desenvolvendo técnicas e tecnologias que desenvolvem os espaços de vivência das sociedades. Essas ações contêm uma complexa e paradoxal característica, pois, ao mesmo tempo que promovem mudanças positivas na condição de vida das pessoas, também são causas de desastres e tragédias. Conseguir ler o espaço de forma crítica, tendo uma ação de “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), requer uma condição de sujeito autônomo que possibilite desenvolver o pensamento geográfico entendendo essa complexidade.

Nesse sentido, supõe-se que para o desenvolvimento da competência da leitura geográfica do espaço e da geração de sujeitos com autonomia de reflexão, é importante que sejam efetuadas ações, as quais promovam formas de pensar amplas e críticas. Como as prerrogativas presentes nas bases conceituais da Inteligência Geral (MORIN, 1998) que propõem uma leitura complexa e menos estanque acerca dos acontecimentos locais e globais. As quais devem encaminhar ao entendimento das dimensões imbricadas nos processos de alteração do meio natural e da dinamização do meio técnico científico informacional. Compreendendo quais as consequências geradas a partir da interação das ações promovidas nos *lócus* de vivência. Conforme exemplo apontado em Morin (2001) a respeito das ações implicadas na criação do Canal de Suez:

As implicações danosas que tiveram ao vale do Rio Nilo a partir da implantação da barragem do Canal de Suez, que foi construída por conta de uma demanda de energia elétrica, mas sua construção implicou no declínio das colheitas de trigo e dos vegetais, além do enfraquecimento da pesca, gerando fome aos camponeses daquele local. (MORIN, 2001 p. 48)

Um exemplo da leitura do espaço geográfico sob a ótica do princípio de integração das partes com o todo e do todo com as partes. Não é possível ser aplicada uma ação estanque num conjunto indissociável, porque, como se tem consciência, uma parte interfere na outra e a totalidade é o conjunto das interações e não apenas a soma das partes.

Outro caminho apontado por Morin (2001), e que supõe-se como importante, alerta para a necessidade de se entender as ambivalências, de superar as repostas simples, da procura do que é bom ou mau. O progresso técnico e científico, ao mesmo tempo que desenvolve um lugar, pode trazer

consigo aspectos de destruição desse mesmo lugar. Os casos do Canal de Suez, da bomba atômica de Hiroshima, dos acidentes radioativos, e de tantos outros eventos, são exemplos que podem atestar essa afirmativa.

Na escola, o objeto da Geografia, entende-se que deva ser trabalhado no processo de desenvolvimento da competência da leitura do espaço, do mundo em que o aluno está inserido. Uma leitura que deve ser crítica, ser promotora de reflexões mais elaboradas e que consiga introjetar no pensamento discente a percepção do mundo como um todo, onde seu espaço de vivência também faz parte dessa totalidade. Como afirma Cavalcanti (1998, p 11):

o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Destarte, o Ensino de Geografia deve promover o raciocínio crítico para que os discentes desenvolvam a competência de perceber, de forma coerente e real, o mundo à sua volta.

Outrossim, esse espaço geográfico conceituado em Santos (2006) ao ser produto das ações humanas, torna imperativa a sua compreensão também a partir das relações sociais construídas na interação com os espaços. Para Santos (1976, p 99) “não se pode falar de uma lei separada da evolução das formações espaciais. Trata-se, na realidade, de formação sócio-espacial”. Tal perspectiva estabelece que o espaço não é algo estanque do processo das interações humanas, pois seu desenvolvimento é diretamente proporcional à transformação da sociedade tanto econômica quanto socialmente.

Para Corrêa (2000, p 26) a importância dessa conceituação da formação socioespacial “reside no fato de se explicitar teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade”. E ainda conforme Souza (2016, p 29 p 31) essa perspectiva materializa a concepção de espaço social, o que promove a gênese entre “dois níveis de conceitos primordiais, sendo o conceito de espaço geográfico um pouco mais amplo, e o de espaço social (que equivale a uma qualificação do geográfico) como algo mais



específico”. Portanto, estudar o espaço geográfico requer a reflexão sobre as diversas e complexas variáveis acerca das relações humanas e suas interações que são construídas nesse processo, e os efeitos que causam no desenvolvimento desse espaço. Ao mesmo tempo em que uma área física vai galgando transformações, as atividades intersociais vão sofrendo mudanças e vice-versa.

Praticar um ensino-aprendizagem geográfico atualizado e atento às várias pulsações da sociedade, as quais se refletem diretamente no comportamento dos alunos, impõe uma concepção amparada na conceituação da formação socioespacial do espaço geográfico.

Entende-se que o trabalho pedagógico pautado na realidade do aluno, muito popularizado nos debates da área de Educação, tem essa lógica de amparar uma prática docente atualizada e contextualizada. Entretanto, supõe-se que é uma questão, a qual necessita de aprofundamento teórico e coerência nas ações. Numa escola de periferia, por exemplo, invariavelmente, o contexto dos alunos remete à questão da criminalidade (violência, tráfico de drogas, guerra de gangues, roubo, assalto, entre outras). Explorar essa temática pode enriquecer e tornar mais significativo o processo do ensino-aprendizagem.

Outras efervescências também pululam no espaço de vivência dos discentes e que eliciam diversos atravessamentos que irrompem o ambiente escolar, e da mesma forma, o Ensino de Geografia. Consoante às assertivas de Pimenta (2018, p 121) esses atravessamentos revelam uma “multiplicidade enquanto força ativa, como contraposição das concepções geográficas usuais, que tentam conceber o espaço enquanto um dado fechado”.

Por outro viés, o autor ressalta a importância das outras geografias, ao destacar que:

Pensar a Geografia nestes pontos é ampliar a forma como compreendemos a Geografia, possibilitando que atravessamentos das geografias perpassem esse saber institucionalizado. Mais do que isso, que essas geografias possam se expressar mais livremente, sem a preocupação de se institucionalizar. Potencializar as geografias menores, permitir que outras imaginações espaciais se expressem, permitir que criemos outras imagens sobre o espaço que se relacione com os sentidos múltiplos do espaço. Assim queremos colocar que o ensino de Geografia deve estar relacionado com essa perspectiva espacial, não como um espaço fechado, mas uma espacialidade aberta em devir. (PIMENTA, 2018 p 123).

Dessa forma, o estudo da essência do espaço geográfico e o ato de contextualização, no processo do ensino-aprendizagem, devem ser permeados de uma análise socioespacial contemporânea que contemple as questões reais presentes na vivência do aluno. Possibilitando a revelação de múltiplas e novas geografias, mais dinâmicas e significativas.

Potencializar novas geografias a partir dessa perspectiva da análise socioespacial é uma diretriz que tem apresentado contribuições importantes à atualização da práxis pedagógica no Ensino de Geografia. É o caso do “Projeto #Somos Mário” (NUNES e COSTELLA, 2021) que propõe um fazer do ensino-aprendizagem geográfico pautado por reflexões e estudos sobre a história socioespacial de uma localidade de Porto Alegre. Igualmente Theves e Kaercher (2022, p 18) propõem essa abordagem socioespacial como referencial à “formação de sujeitos autônomos, reflexivos e atuantes na sua realidade”.

Por outro viés, é recorrente o debate acerca de como tornar o Ensino de Geografia mais significativo e voltado ao desenvolvimento dos estudantes enquanto seres pensantes e críticos de seu mundo. Cavalcanti (2019, p 10) propõe uma reflexão sobre novos caminhos ao ensino-aprendizagem geográfico ao propor questionamentos como: “A geografia ajuda a pensar? Como ela ajuda a pensar? O que ela ajuda a pensar?”. Questões que devem permear as ações pedagógicas visando à chancela da relevância social da educação geográfica.

É importante que se destaque a principal característica da ciência geográfica, ou seja, a perspectiva da investigação do tempo presente, da atualidade. Nesse sentido, conclui-se que uma leitura geográfica atualizada sobre o espaço escolar (como recorte do espaço geográfico) é portadora dessa perspectiva de estudo contemporâneo. Ao mesmo tempo, é reveladora de um processo permanente de contínuas tensões e conflitos. Propor a reflexão sobre esse processo pode desenvolver indivíduos com competência de pensar criticamente, de agir com autonomia, tanto no presente como no futuro. E, concomitantemente, pensar um mundo com mais humanidade e com menos violência tanto física ou verbal, quanto econômica e social.

### **6.2.1 Geografizando a Violência Escolar**

A violência que acontece na escola reverbera elementos da violência como um todo da sociedade, identificados nos atos de brigas, assaltos, roubos, mortes, entre tantos outros. Indivíduos que vivem em locais menos estruturados, ou periféricos, convivem com esses acontecimentos cotidianamente. Essa situação faz com que alunos provindos, ou residentes nessas localidades, tenham uma vivência estruturada em uma experiência e em uma cultura diversas da escola formal.

Tal fator impõe à prática docente, a importância da apropriação de uma metodologia pedagógica relacional que tenha como referencial uma concepção de que o ensino-aprendizagem geográfico, para ter significado ao discente, deve objetivar a correlação entre conteúdos e realidade vivida. Conforme Costella (2014, p 58) “o ensino não é um GPS”. Nessa perspectiva, entende-se que a ação docente deve superar o processo de divulgação da informação, encaminhando ao desenvolvimento do conhecimento e da sabedoria. Transformando o processo da sala de aula em uma ferramenta de constante estímulo à reflexão autônoma do aluno. Fator importante para que ele consiga construir suas formas de interagir no espaço vivido com consciência e visando a sua mudança.

No sentido de uma geografização do tema “violência escolar”, o Ensino de Geografia pode contribuir de forma importante trabalhando na perspectiva dessa temática como um conteúdo que gere análises críticas e ações de intervenção no espaço vivido, que nesse caso é o espaço escolar. O qual tem uma essência de lugar que com amparo em Santos (1996, p. 258) é entendido como “um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições e onde cooperação e conflito são a base da vida em comum”. E na escola, tem-se essa característica de uma comunidade compartilhando um cotidiano que convive diariamente com os aspectos da violência.

Nesse sentido que é projetado a contribuição do Ensino de Geografia à construção de uma escola orientada pelo respeito às diferenças, à superação do preconceito e da constituição de relações sociais mais humanizadas e solidárias. A partir do desenvolvimento de uma abordagem contemporânea ancorada na concepção da formação socioespacial do espaço geográfico, focada no tema da violência escolar. Para tal, as categorias de análise do

espaço devem servir, nas aulas de Geografia, como elementos motivadores do pensar criticamente sobre esse processo na escola.

Objetivando ações práticas desse fazer do ensino-aprendizagem geográfico pautado na análise socioespacial e com vistas a desenvolver uma abordagem mais crítica, aponta-se algumas ideias na sequência.

Partindo das análises a respeito das falas dos professores entrevistados e das temáticas exploradas no livro didático, pode-se estabelecer como objetos de conhecimento da Geografia que proporcionam inflexões acerca da violência, exemplos como,: o espaço geográfico; os direitos humanos; os problemas urbanos; o meio rural; as migrações; os conflitos internacionais e as guerras. Os quais trazem elementos que “contém brechas para desenvolver uma abordagem que encaminhe à reflexão e conscientização sobre a violência social e escolar” (Professor G-1). Abordando esses temas a partir da proposição de questionamentos.

Acerca da produção do espaço geográfico, o surgimento das áreas urbanas tem incorrido em problemas populacionais como: escassez de recursos, fome, miséria, adensamento populacional, diversidade e desigualdade nos espaços citadinos. Fatores intrinsecamente ligados às variáveis causadoras da violência urbana, que são manifestadas através da insegurança, dos assaltos, dos roubos, do tráfico de drogas, entre outras. Questões qualificativas dos problemas urbanos, e que se propõe como tópicos geradores de questionamentos. A quem interessa o fato de existir pessoas violentas? O quanto a manutenção do sistema penitenciário pode gerar lucros a grupos públicos e privados? O tráfico de drogas favorece a quem? O que é a violência urbana e qual sua causa e consequência? E outras indagações que possam surgir visando à reflexão em sala de aula. Para ancorar tais problematizações há contribuições importantes (STROHAECKER, 2012; MACHADO DA SILVA, 1993; VIANA, 2002).

E a partir de produções da área de Ensino de Geografia, pode-se compreender qual é a contribuição geográfica possível na análise desse fenômeno, projetando o como geografizar a violência urbana para entender a sua dinâmica e sua complexidade. Escritos de Araújo e Façanha (2018) contribuem nesse sentido ao revelarem um estudo sobre como se efetua, na prática da sala de aula, a abordagem sobre esse tema. Dentro dessa mesma

perspectiva, Rodrigues (2002, p. 77) ressalta que “o tema violência urbana é importante para pensar a sociedade e o espaço”. Para essa autora, ao debater sobre um tema com essa característica, nas aulas de Geografia, é possibilitada a análise de questões relacionadas a direitos e exclusão de grupos sociais.

Nessa lógica de exclusão de grupos sociais, ao trabalhar com o tema da formação do território brasileiro é possível estabelecer a relação com a violência, a partir da análise acerca das ações de extermínio da população indígena de nosso país. Situação muito típica da época das expedições dos Bandeirantes, mas que permanece até os dias de hoje pelas ações criminosas dos garimpeiros ilegais, principalmente nas áreas demarcadas que se localizam dentro da Amazônia. Fato bastante noticiado, no corrente ano, e que teve revelações sinistras acerca dessa violência praticada contra os índios.

A produção de Sousa (2022) auxilia a compreender com maior profundidade qual a orientação subjacente na manutenção dessa violência contra os povos indígenas. E Gastal (2021) contribui com o debate acerca da abordagem dessa temática, no Ensino de Geografia, ao problematizar sobre a determinação legal, através da Lei 11.645/2008\*. Desvelando dados sobre a violência contra esses povos e propondo uma reflexão de “como trabalhar a temática indígena em sala de aula?” (GASTAL, 2021 p 49). Objetivando ações pedagógicas que superem o simples cumprimento daquilo que determina a lei. Afinal, por que ainda se promove essa caça aos povos indígenas? A quem interessa esse processo? O que impede que os governos atuais não impeçam peremptoriamente esse extermínio ainda em curso? Questionamentos que encaminham a uma análise ampla acerca da violência e o porquê se devem combater tais atitudes.

Lincado também à gênese das questões urbanas, no processo de produção do espaço geográfico, surge a temática sobre a população urbana. Uma questão de análise a essa abordagem, conforme Paula et al (2021d, p 32), diz respeito à “segurança alimentar”, e que tem relação direta com as ações do agronegócio. O mesmo que causa o êxodo rural no campo, evento que é motivo do aumento de desemprego estrutural na cidade e da urbanização acelerada.

No caso da abordagem sobre a segurança alimentar, há atualmente uma preocupação muito forte acerca da insegurança alimentar. Fato que é reforçado

por pesquisas realizadas pela Rede Penssan<sup>20</sup> no ano de 2022, e publicada, no mesmo ano, por essa Rede e pelo Senado Federal. Oliveira (2013) disserta que é necessário se entender a fome, não como algo natural, mas como fruto de um ato de violência. E Oliveira (2022, p 24) propõe uma análise mais centrada na produção da fome no Brasil afirmando que a partir de 2018, conforme pesquisas, “o país confirmou 37,2% da população em estado de insegurança alimentar, marcando um grande retrocesso das ações de erradicação da miséria no território brasileiro”. Quais as consequências que a fome gera? Por que há governos que promovem uma maior produção da fome no país? A quem interessa que existam pessoas famintas e por quais motivos?. Interrogações que encaminham a uma análise relacional entre insegurança alimentar e processos de violência.

Referente ao desemprego estrutural, os eventos tecnologizantes de diversos setores da economia têm uma contribuição determinante nesse processo. De acordo com alguns estudos, conforme o percentual de diminuição de empregos há inversamente um aumento da criminalidade. Quanto mais desemprego, mais crimes tendem a ser cometidos. É o que aponta Araújo e Antigo (2016) e para Carvalho et al (2017, p 1806) essa relação inversamente proporcional ocorre porque “um indivíduo desempregado encontra como opção o ato ilícito, assumindo o risco inerente ao ato criminoso”. Portanto, quanto menor a ocupação laboral, maiores índices de violência se fazem presentes.

Leal e Sousa (2021) apresentam formas de abordar essa questão afirmando que isso é possível a partir do que é previsto na BNCC. Para esses autores, a partir desse marco regulatório, pode-se objetivar que os estudantes consigam “relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com ênfase no Brasil” (LEAL e SOUSA, 2021, p 12-13). Nessa perspectiva, questões podem ser propostas acerca de por que o desemprego aumenta e diminui constantemente? Qual motivo de ainda existir desemprego? A quem interessa que os índices de desemprego sejam altos?.

---

<sup>20</sup> Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar Nutricional criada em 2014, e que tem como objetivo o monitoramento da segurança alimentar no país, através de articulação com instituições de ensino e agências de fomento, realizando estudos, pesquisas e intercâmbios em diferentes regiões do país

Outro tema, não menos importante da temática do espaço urbano e a relação com a violência concerne ao processo da Globalização que é um dos combustíveis da urbanização acelerada. Tal fator aumenta os problemas infraestruturais e sociais em muitas cidades como as condições de moradias. Gerando, em ritmos mais intensos e rápidos, as localidades periféricas como as vilas, as favelas, e outras formas precárias de ocupação do espaço. E por consequência, incorrendo no aumento dos índices de criminalidade e de violência. Vieira (2015, p 37) explora argumentos que enfatizam sobre o fato da aceleração urbana revelar “indicadores de crescimento da população urbana mundial e brasileira, sobre a concentração da população e o crescimento da população em favela”. Nesse ponto, podem ser propostas Indagações sobre o por que não há resistência a esse processo precarizante da Globalização? Qual motivo justifica essa exclusão social geradora de mais problemas às cidades? Que interesses são beneficiados na aceitação passiva dessa situação?

Na temática sobre o espaço rural, quanto às expulsões das populações tradicionais de seus territórios pode-se explorar a questão da violência a partir do debate acerca do uso da força policial, que persegue, agride e humilha essas pessoas. Em geral, essas ações têm relação direta com a posse de terras por grandes proprietários, em geral, mandatários do agronegócio. Os quais se utilizam de meios jurídicos, econômicos ou de corrupção para fazer valerem seus interesses com objetivos de exploração dos recursos naturais dessas áreas, ou na construção de empreendimentos imobiliários. Expulsando violentamente os camponeses e posseiros, gerando o êxodo rural. Ou, em vários casos, executando suas mortes conforme Relatório de 2021 da CPT, a Comissão Pastoral da Terra. E se inscreve dentro dessa lógica, conforme Relatório da ANA, também as questões acerca do aumento da fome e perda da soberania alimentar. Além do problema da imposição de limitações à produção de base orgânica e agroecológica.

Moscal (2017) proporciona uma análise melhor elaborada acerca desse tema, ao discorrer sobre tensões e processos de expulsões de quilombolas ocorridas no Vale do Ribeira Paranaense. Desvenda, entre outros, o caso dos empresários do Pinus que “nos locais onde o processo de parcelamento e venda de lotes ainda não tinha tido alcance, os empresários do Pinus

expulsaram famílias de posseiros e se apropriaram de suas terras” (MOSCAL, 2017 p 65). A partir desses estudos, indagações podem surgir acerca de por que os povos tradicionais são tratados com tanta violência? Qual o motivo que governos, em geral, são omissos quanto a essas agressões promovidas pelos grandes proprietários?

Nas temáticas referentes à população mundial e à questão das migrações, ao abordar sobre os muros construídos nas fronteiras entre países e as diásporas de povos africanos, mexicanos, cubanos, sírios, entre outros, é possível se estabelecer a relação com a violência efetuada contra os migrantes. A partir da análise acerca das violações de direitos humanos, das agressões físicas e morais expressas em ações de exploração sexual e de trabalhos estafantes mal remunerados, entre outras humilhações impostas a esses imigrantes.

Joseph e Ceja (2021) desvelam essas condições ultrajantes, envolvendo racismo, discriminação, trabalho escravo, mortes e outras atrocidades praticadas contra esses grupos. Para Gonçalves (2010, p 73) essa temática pode contribuir na compreensão das relações de força entre ideias e projetos “de espaço, migração, identidade e cultura, em especial relações mobilizadas na disciplina Geografia”. Situações que atravessam e deixam marcas na “vida de indivíduos, coletividades e gerações filhas de pessoas que se deslocaram e se deslocam de alguns lugares para outros” (GONÇALVES, 2010 p 73). A partir dessa compreensão, é possível se propor questionamentos sobre por que essa força é mais violenta para um lado e mais benéfica para outro? Por que os imigrantes são violentados em seus direitos humanos? Por que a discriminação e o preconceito são mais fortes do que o acolhimento e entendimento da situação forçosa e sacrificante de desterritorialização do outro?

Nas temáticas acerca das Américas Latina e Anglo-saxônica, ao serem abordadas as questões socioeconômicas e populacionais relacionadas aos povos negros, hispânicos e outros marginalizados, também é possibilitado se estabelecer correlações com o debate acerca da violência. Conflitos gerados por causa de diferenças das infraestruturas de bairros, das discriminações racistas, homofóbicas, xenofóbicas e econômicas, principalmente os perpetrados nos EUA e Canadá, são portadores de ingredientes de atos violentos. SIMAS et al (2021) pontuam que ao se analisar, em sala de aula, as



questões culturais dos países da América Anglo-Saxônica, se faz importante o debate acerca de questões mais específicas.

Para Simas et al (2021, p 31) essa inflexão diz respeito ao significado de protestos e mobilizações como o dos:

“movimentos populares contra a discriminação racial e pelos direitos civis da população negra, destacando os acontecimentos atuais e que tiveram forte destaque midiático em escala internacional”.  
(SIMAS et al, 2021 p 31)

Fato que engendrou a campanha internacional de conscientização contra o racismo, dando visibilidade ao movimento “Black Lives Matter”<sup>21</sup>. Acontecimento ocorrido em 2020, após o caso do policial estadunidense que ao imobilizar um preso afrodescendente pressionou o pescoço desse cidadão até ele ir a óbito. Interrogações que podem ser suscitadas dizem respeito a por que mesmo com filmagem veiculada no mundo inteiro o policial não foi condenado e preso por tal ato? Por que algumas pessoas recebem tratamento mais violento e discriminante das autoridades policiais? O que seria preciso para se mudar atitudes como essa no comportamento das pessoas?

Tangente ainda à temática sobre América Anglo-saxônica, na questão específica das ações e interesses que envolvem os EUA nos conflitos internacionais, o discurso da defesa do “princípio democrático” (PAULA et al, 2018c p 124) precisa ser desconstruído. Precisam ser reveladas as reais intencionalidades do governo e empresas estadunidenses, que se traduzem na exploração dos recursos naturais como o caso do petróleo e do gás natural. E também na rentabilidade financeira que esses enfrentamentos proporcionam às indústrias bélicas estadunidenses.

Martins (2015) disserta sobre as investidas em conflitos gerados por potências mundiais, incluindo os EUA, como forma de obter controle e poder sobre áreas estratégicas detentoras de recursos naturais importantes e essenciais ao domínio da economia mundial. Área que para Mackinder (1954) é denominada de “heartland”. E esse espaço, em Martins (2015, p 101) “é caracterizado pela sua posição central, pela sua inacessibilidade pelo poder

---

<sup>21</sup> O Black Lives Matter (vidas negras importam) é um movimento que denuncia a violência e o racismo da polícia estadunidense desde 2013, quando foi criado por três organizações diferentes: a Aliança Nacional das Trabalhadoras Domésticas, a Coligação Contra a Violência em Los Angeles e o Ativismo pelos Direitos dos Imigrantes. O movimento ficou popular após a morte de Eric Garner, em 2014, que assim como George Floyd, foi asfixiado por um policial. Em ambos os casos, a frase “não consigo respirar” marcou os protestos antirracismo.

marítimo e pela autossuficiência de recursos naturais”. Desvendando que tais participações e envolvimento de potências europeias e dos EUA em conflitos regionais, como o caso da Rússia e Ucrânia atual, esconde sob a alegação da defesa da democracia, algo bem mais útil ao controle sobre pontos estratégicos do planeta. Por que é importante às grandes potências, incluindo os EUA, ter controle sobre áreas de recursos naturais essenciais? Por que a guerra ainda é motivada e instigada por essas potências? É possível se mudar essa lógica bélica? Como?. Indagações que são possíveis para estimular o debate sobre a violência, a partir dessa abordagem referente a esse tema da América Anglo-saxônica.

Na temática sobre a África, ao analisar os acontecimentos relativos à segregação socioeconômica e à escravidão, é importante se desconstruir os discursos colonizadores ou neocolonizadores. Visando mais do que o reconhecimento de tais situações o debate sobre como se transforma a violência praticada. Objetivando a reflexão sobre como cessar os atos violentos, decorrentes dessas situações de segregação, como as mortes, os estupros, a semiescravidão, as execuções sumárias, entre outras. Gomes (2016, p 73) esclarece que “a instituição da escravidão é muito antiga e vários já foram os motivos que levaram um ser humano a perder sua liberdade tais como guerra, dívidas ou transgressões”. Fator que à autora condiciona a escravidão como um ato que materializa “sempre uma violência principalmente contra a liberdade humana” (GOMES, 2016 p 73). A obra explora e desvela o conjunto complexo de elementos que infiltram a condição da escravidão africana, revelando tanto os motivos europeus quanto os africanos, possíveis de elencar e analisar em sala de aula pontuando a relação com a violência. O que elicia questionamentos sobre: Por que foram esses povos os principais ou mais escravizados pelos europeus? Qual motivo faz existir o pensamento de que uma raça é superior à outra? Por que é importante reconhecer e combater o racismo?.

Objetivou-se pontuar uma série de temas relacionados às diversas temáticas do Ensino de Geografia, em que se projeta a possibilidade de efetuar a análise e reflexão referente às variadas formas de expressão dos atos violentos. E a partir dessa ação, propor um conjunto de questionamentos motivadores de um pensar sobre como esses atos não fazem parte da

natureza humana, mas antes correspondem a interesses bem definidos. Pautando na prerrogativa de Costella e Schaffer (2012, p. 43) que “uma Geografia dos porquês é muito mais instigante, mobilizadora, integradora e formadora que uma Geografia do é-assim”. Supõe-se que tal geografização contribui ao propósito da construção de uma escola com menos violência, mais formadora de indivíduos pensantes e críticos de suas realidades.

### **6.3 Violência e processo educativo em algumas linhas não tão finais**

Debater sobre qual o nexos relacional entre educação e violência escolar teve como escopo, a desconstrução da representação social de que os atos de conflitos, ocorridos no espaço escolar, restringem-se a reações comportamentais dos alunos. Foi com essa intencionalidade que se estabeleceu como problema de pesquisa, a indagação de como a análise da perspectiva discente da violência vivenciada na escola poderia auxiliar o ensino de Geografia a fomentar ações mais conscientes?

Coerente com essa lógica, estabeleceu-se o objetivo geral de analisar essa violência específica a partir do lugar do aluno, para compreender a relação deste problema com a vivência na escola, propondo sugestões que atenuem as relações violentas. Proposição ancorada numa perspectiva de ensino e aprendizagem, que seja inspiradora das didáticas do Ensino de Geografia.

Não se pretendeu apresentar um currículo específico voltado ao estudo da violência, mas contribuir para significar os conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia, e, *pari passu*, tornar mais significativo o ensino geográfico à vida dos alunos. Almejando o apontamento de respostas à indagação proposta por Cavalcanti (2019, p 9-10) que questiona “como atuar no ensino de Geografia de modo que ele seja significativo para os alunos?”.

Nesse sentido, ao desenvolver o ensino-aprendizagem pautado na compreensão do mundo, a análise sobre a questão da violência precisa ser uma constante e deve correlacionar ações de violência com interesses de grupos sociais. Desconstruir o âmago do capital cultural desses discentes, cimentado na cultura de violência, é uma condição importante para os fazer repensarem a valorização do revide e da reação agressiva como única forma de se fazer existir. Ao ser revelado que as ações de conflitos beneficiam a um

grupo de pessoas, que já detém uma condição privilegiada na sociedade, pode despertar essa consciência do desapego ao uso da força e diminuir as situações de recorrentes agressões na escola. Na medida em que os alunos poderão construir uma compreensão mais ampla dos contrastes sociais e que questionar essas diferenciações será algo mais importante do que direcionar suas raivas e frustrações contra seus iguais.

É importante que se tenha a compreensão que, do ponto de vista social, conforme Minayo (2002, p 35) “o contrário da violência não é a não violência, mas sim a prática da cidadania e a valorização da vida humana em geral e de cada indivíduo no contexto de seu grupo”. Destarte, justifica-se a proposição de uma escola que seja mais preventiva do que punitiva na tratativa com o problema do comportamento agressivo dos discentes. Assim como se propugna um Ensino de Geografia com abordagem mais conscientizadora sobre a relação violência e beneficiamento de determinados grupos sociais.

## **7 LINHAS FINAS DESSA HISTÓRIA PARA OUTRAS SEREM CONSTRUÍDAS**

“Não conseguiríamos ir adiante se só colecionássemos perguntas sem respostas. Necessitamos de teorias, fórmulas, confirmações. Elas finalizam as dúvidas, encerram as questões para que a vida possa ser regenerada, recomeçada, para que novas perguntas possam ser feitas, para que superemos o já feito e planejem outros passos. É assim o processo.”. (Martha Medeiros)

Essa escrita foi fruto de uma longa jornada, que teve seu último capítulo momentâneo iniciado em 2018, quando fui aprovado na seleção ao doutorado do Programa de Pós-Graduação da Ufrgs. Muitas tempestades, juntamente com várias brisas, levaram-me a essa conquista. Talvez essa singularidade tenha me colocado diante de uma tempestade recorrente, chamada violência escolar, que me serviu como inspiração à pesquisa que ora se finda.

Há uma expressão bastante compartilhada nos tempos de agora, que afirma que “filho de pobre também pode virar doutor”. Será que pode mesmo? Sim, tem que acreditar, traçar uma meta e seguir firme nela. Lá na graduação, sonhei com essa possibilidade e a projetei como um objetivo a ser alcançado. Inquietações, incertezas, escolhas difíceis apareceram nesse caminho. Mas o balanço das tempestades e das brisas me fortaleceu para seguir estudando, aprofundando conhecimentos e aprendendo sempre, em todos os espaços, com todo tipo de pessoa. Afinal, nós seres humanos somos produto de interações sociais.

A escolha de um tema para doutoramento é sempre algo complexo, pois a produção escrita precisa ter amparo conceitual de referências já sistematizadas. Além disso, alguma identidade com o tema de pesquisa é importante que o pesquisador tenha para facilitar os processos de análise e reflexão. O meu processo demorou um pouco, pois fui selecionado com uma proposta de estudo que na sequência do curso, fui convencido de que não era um tema de tanta relevância a uma tese. Momento que surgiu indefinição e angústia, afinal já se havia passado quase oito meses.

Então surgiu a ideia de pesquisar a violência na escola, pois na época estavam ocorrendo diversos eventos de conflitos e agressões a professores em escolas do país, e que faziam parte de manchetes recorrentes dos noticiários.

O tema me reportou às memórias das situações que eu havia presenciado no espaço escolar. Um pai dando tapa no rosto de um menor de idade na frente da escola; Uma aluna sendo levada em uma viatura da guarda civil municipal por motivo de agressão; Uma correria generalizada, em um sábado à tarde, por motivo de tiroteio no campo de futebol nos fundos da escola; Um aluno ensanguentado na cabeça por ter levado um golpe de corrente durante a invasão de uma gangue na escola, entre tantos outros. Todos esses acontecimentos tiveram como palco a escola que serviu como *lócus* da pesquisa.

O espírito investigador começou a acordar e suscitar uma série de questionamentos. Por que isso acontece? O que faz existir essa intolerância? O que poderia ser feito para atenuar essas situações? Será que a escola ainda convive com essas questões de conflitos? Enfim uma inquietação que me fez entender que tinha conseguido definir um problema relevante a ser pesquisado. Depois de uma relativa demora para a definição do tema de doutoramento, percebi que esse tema da violência na escola estava lá adormecido nas minhas memórias.

Passando à fase de transformar as inquietações em projeto de pesquisa, teve início o processo de estudo acerca do referencial para conseguir identificar conceitualmente quais as características e quais as sistematizações acerca dessa temática. Ficou constatado que a execução da pesquisa era algo bem importante, pois a consulta bibliográfica revelou fatores intrigantes. Um aumento explosivo dessa violência nos últimos vinte anos, com bastante incidência no Brasil, mas também nos EUA, na França e na Inglaterra. Além de haver acontecimentos registrados também na Bélgica e em outros lugares do mundo.

A consulta bibliográfica também revelou uma escassa produção voltada à análise e reflexão dessa situação a partir do ponto de vista discente. Tal constatação gerou uma indagação: por que há raríssimas pesquisas nesse sentido, se o aluno é um dos envolvidos diretos nessas situações de agressões na escola? Esse questionamento orientou um horizonte mais específico à minha investigação. Ou seja, meu estudo foi direcionado à captação dessa perspectiva discente. Outra constatação ainda, foi que não há nenhuma produção na área do Ensino de Geografia voltada ao estudo dessa temática. O

que gerou novo questionamento: afinal será que esse tema tem realmente relevância ao Ensino de Geografia? Portanto esse meu trabalho teve um duplo desafio, tanto de encorpar produções tendo por base a compreensão discente, conseguindo obter uma maior profundidade nessa análise, como o de encontrar a resposta acerca da relevância ao ensino geográfico.

A partir dessas prerrogativas iniciais, teve início o processo de definição das questões práticas do trabalho de investigação. Como o foco era a captação da perspectiva discente acerca dessa temática, o método escolhido foi o fenomenológico, pois a partir dessa perspectiva, pode-se entender como o sujeito se relaciona com o objeto. Captar a lógica discente significou revelar o imanente ingrediente presente nesse tema da violência escolar. Ou seja, aquilo que é inerente, que é composto de subjetividades, de sensações, de experiências e vivências. E a violência é um fato social produto das interações entre as subjetividades.

O universo discente pesquisado foi constituído de treze alunos, divididos em dois grupos, sendo um integrado pelos discentes agressivos, e outro, pelos não agressivos. Mas é importante registrar que todos que fazem parte do ambiente escolar são envolvidos, de alguma forma, no momento em que ocorre alguma briga ou conflito. Foi importante, portanto, escutar os “dois lados dessa mesma moeda”. Para galgar o mais amplamente possível o posicionamento desses participantes, a utilização da técnica de grupo focal foi muito importante, pois através dessa metodologia é possível se evitar o “monopólio da palavra”. Possibilitando que todos expressem suas opiniões. O que justificou o trabalho com pequenos grupos.

Objetivando uma análise com mais elementos para reflexão, também se optou por realizar um estudo de observação do ambiente, tentando captar outras percepções e entender como é esse espaço escolar em que os alunos estão inseridos. Discursos de professores e direção acerca dos alunos agressivos, ações da escola às tratativas dessa situação, concepções presentes, metodologias dos professores de Ensino de Geografia, prerrogativas do livro didático de Geografia. Enfim, uma gama de questões que foram importantes para se galgar uma maior compreensão do processo e realizar conjeturações com as subjetividades emanadas nos grupos focais.

As subjetividades se manifestaram e demonstraram uma composição mais ampla do que se pensava como hipótese para justificar o porquê das ações agressivas. Apreço à força física como única forma de se fazer respeitar; Comportamento de tribo; Reatividade inconsciente às imposições e preconceitos praticados na escola; Uma cultura de violência incorporada através da vivência comunitária; Sentimento de impunidade pela ineficácia das ações da escola; Ausência da autocrítica no comportamento discente; Lar como reforço da violência; Variáveis que fazem parte dos componentes da essência dessa temática e que estimulam a reprodução dos atos agressivos. Por outro lado, há as questões que contribuem à atenuação dessas situações de violência, como o exercício do respeito e a convivência no lar, quando esse é um ambiente sem ocorrências de agressões entre seus membros.

E o cenário em que essas subjetividades se manifestam é integrado por questões que contribuem ao recrudescimento desses sentimentos agressivos. Preconceitos preconizados na fala de professores, direção e colegas; antagonismo cultural; uma escola que não escuta esses alunos; ações de exclusão através da violência simbólica; ações meramente punitivas nas tratativas das situações de conflitos.

Construir um espaço escolar que se proponha a desconstruir todas essas questões presentes no ambiente, que recrudescem a violência é um primeiro passo no sentido de atenuar as relações agressivas. Portanto, desconstruir o preconceito, construir uma escola do diálogo, tornar inclusivo o lugar, e exercitar o respeito às diferentes culturas, tentando ressignificar aquilo que é negativo. Essas são diretrizes que podem auxiliar na organização de ações mais eficazes para combater esse problema. Tais perspectivas dialogam com o objetivo geral da minha pesquisa. A qual objetivou a investigação realizada a partir da perspectiva discente sobre a violência escolar para compreender a relação deste problema com a vida na escola e, *pari passu*, propor situações que amenizem as relações violentas.

Destarte, a partir dos dados coletados através das manifestações dos alunos, nos grupos focais, chegou-se a proposição de ações visando à atenuação das situações de agressão ocorridas no ambiente escolar. Nesse sentido, sugere-se que a escola, primeiramente, adote ações de acolhimento, onde o aluno agressivo seja escutado, relatando sua vivência sem sofrer



juízo. E que isso seja um momento para surgirem orientações visando a uma autorreflexão de como melhorar atitudes e a uma projeção de vida para um futuro melhor, tendo a ajuda de uma psicóloga. Pois os depoimentos nos grupos focais manifestaram que um atendimento psicológico influencia positivamente em suas vidas. A segunda indicação diz respeito a ações que combatam o preconceito na escola, pois também foi uma constante, nos depoimentos dos discentes, as situações de discriminação pelo qual eles passavam nesse ambiente. E por fim, foi sugerida a reativação do “Projeto Mediação de Conflitos”, que é uma parceria com a Secretaria de Educação do município, e que tem como objetivo proporcionar momentos de diálogos no espaço escolar. Algo que também foi alegado pelos alunos acerca dessa falta de espaços para dialogar, e que a escola não tenta entender suas motivações para serem agressivos.

Tangente ao objetivo específico de investigar os pressupostos teóricos da violência escolar para compreender os critérios classificatórios desse fenômeno, através do estado da arte conseguiu-se elencar os principais referenciais teóricos que auxiliaram nessa perspectiva. Compreendendo esse tipo de violência como um fato social que reverbera questões mais gerais da sociedade, e apresenta, concomitantemente, uma singularidade restrita ao espaço escolar e as relações de socialização envolvidas.

Quanto ao objetivo específico de efetuar uma análise acerca da percepção do aluno, com relação à questão da violência na escola, para entender os pressupostos que instigam a violência, conseguiu-se, através das contendas dos grupos focais, obter um panorama mais fundamentado. Descobriu-se a existência de um capital cultural desses discentes baseado nas relações de vivência de suas famílias e de sua comunidade, calcada na cultura da violência. Além de se detectar também a percepção deles acerca da violência simbólica presente na escola, que é materializada através do preconceito.

Conforme Bourdieu (1997, pág. 22) é uma violência não percebida pois é a “que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer”. Ao entrar na escola, os alunos agressivos não encontram alguma referência ou norma explicitando que

ali naquele ambiente há um preconceito contra a cultura deles, mas eles acabam percebendo no processo de convivência. Tal percepção gera as revoltas inconscientes contra essa prática, o que tem sido um motivo de recrudescimento dessas relações violentas no espaço escolar.

Para o objetivo de estudar o ambiente escolar com vistas a reconhecer as ações efetuadas à abordagem e enfrentamento das situações de conflito, através do estudo de ambiente realizado, percebeu-se que a escola efetua apenas procedimentos punitivos. Não há espaço para diálogo e as tratativas para lidar com esse problema se resumem a punições como: retirar o aluno da sala de aula e deixá-lo isolado numa sala; fazer reunião com pais para registrar reclamações; e, em casos mais graves, envolver a polícia para resolver as situações.

E quanto ao último objetivo específico proposto, a partir das entrevistas com professores de Geografia e da análise do livro didático geográfico, investigou-se a relação Ensino de Geografia e violência escolar. O que revelou que é preciso aprofundar tal ação pedagógica, pois a abordagem é tênue e superficial. Ao que se pressupõe que, no rol dessas ações que revertam as questões recrudescidas da violência presentes no espaço escolar, o Ensino de Geografia pode ter uma contribuição importante.. Propondo reflexões sobre os atos violentos, suas motivações e a quem servem, direcionando o pensamento para algo mais amplo, instigando a reflexão sobre os malefícios dessas atitudes. Relacionando os acontecimentos locais com objetos de conhecimento da Geografia. Transformando, portanto, uma situação do espaço de vivência do aluno em objeto de aprendizagem. Urbanização, conflitos internacionais, migrações, expulsão de populações tradicionais por motivo de exploração de terras e uma gama de conteúdos geográficos em que a temática da violência pode ser explorada. Trabalhando com uma concepção pedagógica que direcione o pensamento discente a ações mais conscientes. Contribuindo, dessa forma, com a construção de uma escola do diálogo.

A partir das análises previstas nos objetivos dessa pesquisa, aponta-se algumas inferências acerca do tema pesquisado. Como leitura a partir da lente de um binóculo, a violência escolar é fruto de tensões presentes na escola que se manifestam por contrariedades, sejam de natureza pedagógica, institucional ou pessoal. Mas ao se usar a lente de um microscópio, compreende-se quais

as especificidades dessas tensões e quais as subjetividades dos atores que fazem parte desse fato social. Duas vertentes se revelam nessa perspectiva. Uma de caráter geral e outra de caráter mais específico.

A geral reverbera as características presentes na violência da sociedade, ou seja, a lógica de imposição ou sobreposição das vontades pessoais, garantidas pelo uso da força, seja física ou por meios jurídicos e institucionais. Condição que explica a sentença que o “homem é o lobo do homem”, sendo coerente com um mundo individualista e egoísta. A específica revela questões que estão em ebulição diretamente no espaço escolar, que desvenda haver um choque constante entre dois capitais culturais. De um lado, a cultura docente com suas prerrogativas de ser detentora de um saber mais importante, restaurador e instrumentalizador de “bons cidadãos”. E de outro, a dos alunos agressivos direcionada às questões do cotidiano de sua comunidade e que é calcada numa cultura de violência.

Desconstituir a perspectiva da violência geral da sociedade é algo que a escola sozinha dificilmente conseguirá obter êxito. Mas atenuar ou diminuir ao máximo as específicas é algo possível. A relevância dessa pesquisa traz essa contribuição, a de auxiliar nessa lógica de minorar as relações violentas do espaço escolar. Apontando quais as razões que motivam, fortalecem e recrudescem os atos violentos é mais perceptível quais devem ser as ações para evitar, atenuar e melhorar o espaço escolar como um *lócus* de vivência mais pacífico.

Importante ressaltar que isso não se coaduna com a lógica da “não violência”, porque essa tem uma essência discriminatória. Na medida em que instiga o aluno a não ser violento, mas não propõe que a escola abandone a violência simbólica e nem questiona o preconceito latente pulsante nesse lugar. Objetivar um espaço escolar mais pacífico pressupõe um ambiente de respeito, de conscientização, de diálogo, de convivência harmônica das diferenças. Exercitando um processo de sujeitamento dos indivíduos, dando vez e voz a todos. Descontruindo as ações de assujeitamento que não dialogam, que geram uma escola surda.

Seguindo nessa mesma trilha, o Ensino de Geografia, através de ações direcionadas à reflexão da violência, pode gerar mais espaços de conscientização, de debate na sala de aula. Efetuando um ensino-

aprendizagem mais coadunado com as prerrogativas de uma educação contemporânea. Conseguindo resistir e desviar essa tempestade recorrente da violência escolar que atravessa o ensino geográfico. O que pode ser classificado como um devir da Geografia: transformar seus processos educativos a partir da relação de acontecimentos da vivência do aluno com o conhecimento sistematizado.

E para que tal objetivo não se perca nas linhas dessa tese, correndo o risco dessa pesquisa ficar sem um valor social relevante, pensou-se em realizar a devolutiva à escola. Isso será realizado em uma reunião com o grupo de professores e direção escolar que será agendada após a realização da defesa dessa tese. Pretende-se convidar também, para esse momento, alguém que seja representante da Secretaria de Educação e Desporto do município, a SMED, na medida em que já foi manifestado esse interesse, pois esse problema é algo bem presente em escolas de São Leopoldo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução e revisão: Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002

\_\_\_\_\_ (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005

\_\_\_\_\_; CUNHA, A. L; CALAF, P.P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em: [http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=24&Itemid](http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid)

\_\_\_\_\_ (Coord). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: [http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/\\_conversando\\_sobre\\_violencia.pdf](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/_conversando_sobre_violencia.pdf)

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os Grupos Focais on-line: das Reflexões Conceituais à Aplicação em Ambiente Virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, vol. 6, No. 1, p. 05-24, 2009,

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado**. Graal, 1985.

ARAÚJO, João Paulo Faria de; ANTIGO, Mariangela Furlan. Desemprego e Qualificação da Mão de Obra no Brasil. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 308-335. mai.-ago. 2016.

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. pp. 41-63.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p 119-141. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100007/8767>. Acesso em: 01 mar. 23.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? uma discussão conceitual. Porto Alegre, **Revista Debates**, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, v.4. 2009.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007

\_\_\_\_\_. Sur l'État. Cours au Collège de France (1989 -1992). Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Soja no Brasil: pobreza, violência e insegurança alimentar. **Cartilha informativa da Associação Nacional de Agroecologia**. Rio de Janeiro, 2018.

BRENNER, Mary E. Interviewing educacional research. GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (ed). **Handbook of complementary methods in education research**. Washington, 3 ed, p. 357-370, 2006.

CAFARDO, Renata; OKUMURA, Renata. Professora morta esfaqueada por aluno em escola estadual tinha 71 anos. In: JORNAL VS. São Leopoldo, 27 mar 2023. Disponível em: <https://www.jornalvs.com.br/noticias/pais/2023/03/27/professora-morta-esfaqueada-por-aluno-em-escola-estadual-tinha-71-anos.html>. Acesso em: 02 abr 2023.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. **Os Professores deste Século: Algumas Reflexões**. In: Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo, 27: (1), 109-117, 2008.

CARVALHO, Andréa Freire de; NASCIMENTO, Yasmim de Farias; SOARES, Maria José Nascimento. **O Método Fenomenológico de Edmund Husserl**. In:

VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 20 a 22 setembro, 2012.

CARVALHO, Brena do Nascimento; LOBATO, T. C.; CARVALHO, A. V.; GUIMARÃES, J. L. C. Relação da Criminalidade com os Índices de Desemprego: um estudo de caso. In: **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer**, Goiânia, v.14, n.25. 2017.

CARVALHO, Maria do Socorro Figueiredo Machado. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: A percepção dos alunos e professores diante da violência na escola**. Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org); ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; DA LUZ, Robson Réus Silva. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, **Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Pensar pela Geografia – ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n0 8, julho-dezembro, 2002. p. 432-443.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org) **Geografia: temas e conceitos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_.; SCHÄFFER, N. O. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação docente: reflexões e desafios na relação Escola e Universidade. Palestra Enpegsul, Florianópolis, out. 2014.

\_\_\_\_\_.; REGO, Nelson. **Educação Geográfica e Ensino de Geografia: Distinções e Relações em Busca de Estranhamentos**. In: Signos Geográficos – Boletim Nepeg de Ensino de

Geografia. 1-15, 2019. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/signos](http://www.revistas.ufg.br/signos). Acesso em 20 jan. 2020.

DA SILVA, Márcia Cabral. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 173-188, jan./mar. 2012.

DARTORA, Govani. Do Excesso na Legítima Defesa Quando do Emprego de Arma de Fogo. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito Penal e Criminologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DAYRELL, M. J. et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social**. v.1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 57-126

DELORY-MOMBERGER, Christine Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346., abr. 2011.

DEL PRETTE, Zilda. A. P; DEL PRETTE, Almir.. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método**. Acrópolis, 2000. Acessível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acesso em: 08/12/2019.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

ESPIG, Márcia Janete. Ideologia, Mentalidades e Imaginário: Cruzamentos e Aproximações teóricas. **Anos 90**. Porto Alegre, n 10, p. 151-167, 1998.

FARIA, Marcos Fábio de. Mais doce que o mel, mais forte que um leão. In: Arquivo Maaravi: **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 4, n. 6, mar. 2010.

FERNANDES, Daiane Pereira Miguel; FONTOURA, Léia Viviane. **A Percepção de Alunos Sobre a Violência Escolar**. In: Anais XIII Congresso Nacional de Educação, 3049-3063. Porto Alegre, 2017.

FILHO, Ciro Marcondes. Violência Fundadora e Violência Reativa na Cultura Brasileira. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n 15, vol. 2, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURLONG, M., & MORRISON, H. The school in school violence: Definitions and facts. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, n 8, v. 2, p. 71-82, 2000.

GALPERIM, Fabiana. **Clima Familiar e Comportamentos Agressivos Entre Pares na Infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, mar. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Pesquisa em Educação**. Brasília, v. 10, p. 7-41, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coord.: Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica/Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIORDANI, Ana. **Geografia escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão**. Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco, Ano 3, Nº 6 especial 2º ELG, p. 1-12. Outubro/2019.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. La Educación del Profesorado Como Espacio Contrapúblico: apuntes para una redefinición. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). **Fonnación dei profesorado**. Tradición. Teoría. Práctica Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, p.244-271, 1990.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

GOMES, W. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, v 8, n 2, p 305-336, São Paulo, 1997.

GONÇALVES, Paulo. **Sacudir o bebê pode causar lesão cerebral**. Disponível em: <http://G1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL1389068-16022,00-ACUDIR+O+BEBE+PODE+CAUSAR+LESAO+CEREBRAL.html>. Acesso em 27/11/2019.

GONZÁLES, Manuel Souto. **¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?** In: Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n. 24. Valência: Editora da Universidade de Valência, 2010.

GUILHERME, Alexandre. **Cultura da paz não é receita de bolo**. In: Clic RBS de16/11/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/>. Acesso em: 14/12/2019.

HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, 1995. E-book disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_thomas\\_hobbes\\_leviatan](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan). Acesso em: 18 jan. 2020.

HUGHES, Pedro Javier Aguerre. Segregação Socioespacial e Violência na Cidade de São Paulo: referências para a formulação de políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, 18(4): p.93-102, 2004.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Edições 70. Lisboa – Portugal, 1973.

\_\_\_\_\_. **Investigações Lógicas: 6ª Investigação**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

IBÁÑEZ, Blasco. **Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse**. Tradução: Arsênio Mota. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

JOSEPH, Handerson; CEJA, Iréri. Xenofobia, Racismo y Aporofobia. VELASCO, Álvarez; BERG, Ulla D. (org.). **Migración**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO:, 2021.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Problemáticas**. n. 49, 2005.

LAROUSSE, Ática. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. **Grupos de foco: O uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de Bibliotecas da USP**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIMA DIAS, Marian Ávila de; CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia Copit; CORREA, Alex Sandro; CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

LOPES NETO, Aramis Antônio; MONTEIRO FILHO, Lauro; SAAVEDRA, Lucia Helena . **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LUDWING, Antônio Carlos Will. Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa , v.23, n.2, p. 204-233., jul./dez. 2014.

LUIZZI, Luciana; SANTANA DE ROSE, Tânia Maria. Intervenções para a Prevenção e Redução de Comportamentos Agressivos e a Formação de Professores. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 18, núm. 1, p. 57-69. jun. 2010.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha de. SILVEIRA, Amanda da Costa da. Self: Um Conceito em Desenvolvimento. *Revista Paidéia*, vol. 22, no. 52, p. 281-289. mai.-ago. 2012.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Violência Urbana: representação de uma ordem social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, vol. 1, p. 145-155, 1993.

MARSIGLIA, R.M.G.; PAVEZ, G.A.; CASTANHA E OLIVEIRA, I. de M. Vidas nuas, mortes banais. Pesquisa CRAVI – PUC-SP. São Paulo, 2003.

MATOS, Vitor José Araujo. Quando a Escola “machuca”: uma análise sobre a relação entre preconceito, *bullying* e autoestima. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, ago. 2020.

MAFESSOLI, M.. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Forense Universitaria: Rio de Janeiro, 1998.

MARQUES, T.B.I. Professor ou pesquisador? In BECKER, F., MARQUES, T.B.I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2007. p. 54 - 61.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Os Desafios do Processo Formativo do Professor de Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARTINS, Marcos Antônio A Geopolítica no Ensino de Geografia: o que temos para aprender?. In: MOURA, PASCHOAL, Jeani Delgado; ANTONELLO, Ideni Terezinha; SHINOBU, Patrícia Fernandes Paula (org). **Múltiplas Geografias: ensino, pesquisa e extensão**. v.III. Londrina, 2015

MATOS, Vitor José Araujo. **Quando a Escola “machuca”**: uma análise sobre a relação entre preconceito, *bullying* e autoestima. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, ago. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview**: a manual of problems and procedures. New York: Free Press, 1990

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A Violência Social sob a Perspectiva de Saúde Pública. In: **Cadernos de Saúde Pública**. n 10 (Suplemento 1). Rio de Janeiro, 1994. p. 7-18.

\_\_\_\_\_; SOUZA, E. R. Violência e Saúde como um Campo Interdisciplinar e de Ação Coletiva. In: **História, Ciências, Saúde, Maguinhos**. n IV (3). 1997/1998. p. 513-531.

\_\_\_\_\_. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, ASSIS e CONSTANTINO (orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 21-42.

MODENA, Maura Regina (org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul/RS: Educs, 2016.

MONDINI, Fabiane; PAULO, Rosa Monteiro; MOCROSKY, Luciane Ferreira. **As Contribuições da Fenomenologia à Educação**. In: V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Foz do Iguaçu, 2018.

Morgan, D. L. Focus group as qualitative research. **Qualitative Research Methods**. series.16. London: Sage Publications, 1997

\_\_\_\_\_. The focus group guide-book. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

NETO, Vicente Molina. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil.** Porto Alegre, ano 2, n. 2, p 66-74., 1998.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente.** In. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, Juliana Garcia; COSTELLA, Roselane Zordan. O que o lugar do educando nos ensina? Saberes para aprendizagem da Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos [et al.]. (Org.) **Movimentos para ensinar geografia – deslocamentos. Movimentos,** v. VI, Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

OLIVEIRA, A. A. R.; LEITE FILHO, C. A. P.; RODRIGUES, C. M. C. **O Processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas.** In: Anais ENANPAD, 31, Rio de Janeiro, Anpad, 2007.

OLIVEIRA, Arlindo Weber de; FITZ, Paulo Roberto. Análise da violência em escolas públicas e privadas de bairros de classes sociais a, b, c no município de São Leopoldo, RS. **Cadernos de Educação,** Pelotas, p. 165-185 jan./abr. 2014.

ORTEGA, Felix. La Indefinición de la Profesión Docente. **Cuadernos de Pedagogia,** Barcelona, n.184, p.67-70, 1991.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. **Tribos Urbanas: produção artística e identidade.** Annablume: São Paulo, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARRA, Cláudia Regina; REIS, Deliane Martins; PRATA, Luana Cristina Gonçalves. O impacto da Violência Intrafamiliar no Desenvolvimento Psíquico Infantil. In: *Psicologia.pt.* 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1253.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Maria Angela Gomez; PINESSO, Denise Cristina Christov. **Geografia, espaço e interação.** 1 ed, São Paulo: FTD,

2018a.

PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Maria Angela Gomez; PINESSO, Denise Cristina Christov. **Geografia, espaço e interação**. 1 ed, São Paulo: FTD, 2018b.

PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Maria Angela Gomez; PINESSO, Denise Cristina Christov. **Geografia, espaço e interação**. 1 ed, São Paulo: FTD, 2018c.

PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Maria Angela Gomez; PINESSO, Denise Cristina Christov. **Geografia, espaço e interação**. 1 ed, São Paulo: FTD, 2018d.

PIMENTA, Thiago Albano de Sousa. Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e Atravessamentos. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação – Tese (Doutorado em Geografia) – Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. Acessível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/448/1/ThiagoAlbanodeSousaPimenta.pdf>. Acesso: 13 mar. 23

PEREIRA, Maria Inez. **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 de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

PINTO, Dayse Mota Rosa; ARAÚJO, Edna Maria de, e outros. **Percepção de alunos/as sobre as causas da violência escolar**. In: Adolescência & Saúde, v. 12, n. 3, p. 83-87, Rio de Janeiro, jul/set 2015.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista Pesquisas.Educacionais**, São Paulo, v. 47, 2021.

QUEIROZ, Phelipe Gomes. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola pública de Sobradinho-DF**. Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina. Brasília, 2015.

REDE GLOBO. **Fantástico**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2 abril 2023. Programa de TV.

RICHTER, Denis. Fala proferida em “**mesa 11: Cartografia escolar e pensamento espacial**” do XIII ENANPEGE da Associação Nacional da Pós Graduação e Pesquisa em Geografia. São Paulo/SP (set/2019).

RISTUM, Marilena. **O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação

em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, mai 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Os fascismos sociais**. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 set. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz06099808.htm>. Acesso em fev. 23.

SANTOS, José Vicente Tavares do. **A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 108. Coimbra, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6169>. Acesso: 12 dez. 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares dos; MACHADO, Elisabeth Mazon. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 106-125, ago.-set. 2019

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método. In: Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, p. 81-100. 1977.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SEFFNER, Fernando; GIORDANI, Jaqueline Portella; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública**. In: Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 1, 103-111, Janeiro/Abril de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>. Acesso em: 08/02/2020.

SEGABINAZZI, Rodrigo Costa. **O estilo de Vida da Tribo do Surf e a Cultura de Consumo que a Envolve**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Armando Corrêa da. **A Aparência, o Ser e a Forma: Geografia e Método**. In: GEOgraphia, Ano II, nº 3, pág. 7-25. São Paulo: Edusp, 2000.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. In: Informare, **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Ufrj**, Rio de Janeiro, v. I, n.2, p.24-36, jul.-dez. 1995.

SILVA, Joseli Maria; SILVA, Edson Armando; JUNCKES, Ivan Jairo. **Construindo a ciência: elaboração crítica de projetos de pesquisa**. Curitiba: Pós-Escrito, 2009.

SILVEIRA, Amanda da Costa da. **Autoconsciência em Medidas de Autorrelato e em Contextos de Resolução de Problemas**. Tese (Doutorado

em Psicologia) - Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, set. 2011.

SIMAS, Debora Cristina Vieira de; SANTOS, Felipe Souza dos; DIAS, Jane Ferreira; BERTHO, Vinícius Gonçalves de França. O uso de materiais didáticos decoloniais do Pibid de Geografia – Cap/Uerj. In: 7<sup>o</sup> Encontro Regional de Ensino de Geografia e 3<sup>o</sup> Workshop de Cartografia e Novos Letramentos. AGB, Seção Campinas, mar. 2021.

SOUSA, Nathalia Williany Lopes de. **Povos Yanomami sob ataque: violências do garimpo ilegal e os estímulos de uma colonialidade estatal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Relações Internacionais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022)

SOUZA, Elisete Rodrigues de; SANDIM, Tatiana Lemos. **PERCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA NO PERÍMETRO ESCOLAR: estudo de caso na escola de ensino fundamental dra. zilda arns.** Relatório de pesquisa elaborada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília, 2019.

SOUZA, Gabriela Menezes de; MELO, Marli Alves Flores. **Representação dos Conceitos de Ciência e Método em Textos Didáticos de Metodologia da Pesquisa.** In: EduPSI - Revista Eletrônica de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Ano 2, Volume 1, pp. 60-70. Vila Real/Portugal, 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-Espacial.** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016

SPOSITO, M. P. **A Instituição Escolar e a Violência.** In: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, N. 104, 58-75

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 18, núm. 1, p. 45-55, jun. 2010.

STROHAECKER, Tânia Marques. A Urbanização no Rio Grande do Sul. **Rio Grande do Sul: paisagens e territórios em transformação.** (Org.) VERDUM Roberto; BASSO, Luis Alberto; SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

SURMACZ, Elaine Cristina Soares; LOPES, Claudivan Sanches. A pedagogia da pergunta como estratégia didática na aula de geografia. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.99-105, 2018. Edição Especial: XII ENANPEGE. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em 04 dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. A Geografia nos anos iniciais: olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor.: **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v.29, 2022.



TOURINHO, Carlos Diógenes C. **O Método Fenomenológico nas Ciências Humanas: a recepção de Husserl na Filosofia Francesa Contemporânea.** In: É: Revista “Ética e Filosofia Política”, número XX, Volume I, ISSN: 1414-3917. Junho de 2017. Disponível em: [www.ufjf.br/eticaefilosofia](http://www.ufjf.br/eticaefilosofia). Acesso em: 11/12/2019.

TONETTO, Élide Pasini; THEVES, Denise Wildner; CARDOSO, Daniela. Trilhando Novos Caminhos na Educação: escuta, partilha e negociação no diálogo entre o curso de Licenciatura em Geografia da Ufrgs e a Escola Municipal Porto Alegre (EPA). GEREMIAS, Agnaldo Aparecido (Org) et al. **Questões e práticas educacionais em tempos de pandemia.** 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2021. p. 15-26.

TONINI, Ivaine Maria. LIMA, Romise Inez de. Na Sala de Aula: a África de meus alunos. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para ensinar Geografia-oscilações.** Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. P. 219-234

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Observatório de Violência. **Cotidiano das escolas: entre violências.** Coordenadora: Miriam Abramovay. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. Temas contemporâneos da educação: multiculturalismo. In: Temas contemporâneos da educação. Ana Gipiela Pienta (org.). Curitiba: Fael, 2014.

VEIGA-NETTO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles!. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.




VIANA, Nildo. **Violência Urbana:** a cidade como espaço gerador de violência. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Grupo Focal na Pesquisa Qualitativa:** Relato de Experiência. Curitiba, p. 12115-12125, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Apresentação do Termo de Consentimento

  UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
Programa de Pós-Graduação em Geografia  
Doutorado em Ensino de Geografia  
  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Porto Alegre, 17 de dezembro de 2019.

Senhor Diretor:

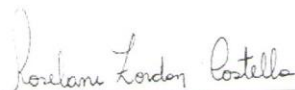
Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. o aluno Nataniel Antonio Vicente, regularmente matriculado no curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar uma pesquisa nesta instituição de ensino.

Tal trabalho visa fundamentalmente à coleta de dados junto a alunos, os quais tenham perfil de acordo com o projetado pelo projeto de pesquisa. Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como do aluno que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a importância desta oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa no campo da educação, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

  
\_\_\_\_\_  
Roselane Zordan Costella  
Professora  
DEC/FACED/UFRGS 181

## APÊNDICE B – Termo de Concordância da Instituição

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Dados de Identificação da Instituição

Nome da Instituição: EMEF Prof. Álvaro Luis Nunes

Nome do Diretor: Gustavo Eilers Penha

Endereço: Rua Edmundo Félix Nunes, s/n

Bairro: Campina – São Leopoldo/RS Telefone: (51)35893477

Termo de Concordância da Instituição

Através deste Termo, informo que o Projeto de Pesquisa “Geografizando a Violência Escolar” tem como objetivo desenvolver um estudo sobre a perspectiva discente da convivência com a violência na escola, com alunos que se encaixem no perfil delimitado pelo projeto de pesquisa.

A participação no projeto envolve a aplicação de problematizações propostas aos alunos e de observações nesta instituição de ensino, por parte do pesquisador.

Solicito sua autorização para o uso das informações concedidas nas problematizações propostas aos alunos e nas observações nesta instituição de ensino, por parte do pesquisador.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados, na eventual divulgação dos resultados.

Sendo assim, a direção está ciente das condições e está de acordo para que o aluno Nataniel Antonio Vicente, regularmente matriculado no Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Geografia da UFRGS, realize sua prática de pesquisa nesta instituição.

  
Assinatura do <sup>Gustavo Eilers Penha</sup> Diretor

Portaria nº 98035

Data:

17, 10, 2019

Carimbo/Instituição  
Associação de Ensino Fundamental  
Prof. Álvaro Luis Nunes

Registro nº 3.417 de 27/04/2000  
Associação de Ensino Fundamental nº 89/2001 - CEE  
Rua Edmundo Félix Nunes, s/nº  
Bairro Campina - CEP 93130-480  
São Leopoldo - RS

## **APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (alunos)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

**PESQUISA:** Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia

**COORDENAÇÃO:** Nataniel Antonio Vicente e Roselane Zordan Costella

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia”, coordenada pelos professores Nataniel Antonio Vicente e Roselane Zordan Costella do Departamento de Pós-Graduação da Geografia/Ufrgs. Telefone: (51) 33086347

Com esta pesquisa, queremos saber motivos que fazem acontecer os conflitos na escola e formas de falar sobre essa questão nas aulas de Geografia. Você só participa da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na EMEF ÁLVARO LUÍS NUNES, onde vocês participarão de um pequeno grupo de conversa com orientação do coordenador da pesquisa. Para isso, serão usadas folhas contendo as perguntas que serão motivadoras das conversas, lapis e caneta quando for necessário fazer anotações e um gravador. Forma que é considerada segura, mas importante lembrar que é possível ocorrer alguma resposta ou conversa indesejada. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no começo do texto. Mas há coisas legais que podem acontecer como: você pensar em coisas que não pensa normalmente, em saber melhor o que o seu colega pensa sobre os fatos que ocorrem na escola e na vida, e um momento que você pode expressar livremente sua opinião sem se preocupar com repercussões.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; pois não contaremos para outras pessoas as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um registro do Departamento do Posgea da Ufrgs e ficará escrito em um livro que será arquivado na Biblioteca Central da Ufrgs, mas sem que outras pessoas saibam nomes dos adolescentes que participaram dessa pesquisa.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o responsável por esta pesquisa, Nataniel Antonio Vicente, do Departamento de Pós-Graduação da Geografia da Faculdade de Geociências da UFRGS, telefone: (51) 33086347. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS pelo e-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br), ou no endereço Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060, ou ainda por intermédio do telefone (51) 3308.3738.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de Geografia”. Entendi as coisas legais e as coisas desconfortáveis que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar da pesquisa e que ninguém vai ficar bravo ou chateado comigo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

(Assinatura do participante)

Eu, \_\_\_\_\_, membro da equipe do projeto “Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia” obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento para a participação na pesquisa.

---

(Assinatura do pesquisador responsável)

## **APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (pais)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

**PESQUISA:** Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia

**COORDENAÇÃO:** Nataniel Antonio Vicente e Roselane Zordan Costella

O(a) adolescente \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa “Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia”, coordenada pelos professores Nataniel Antonio Vicente e Roselane Zordan Costella do Departamento de Pós-Graduação da Geografia/Ufrgs. Telefone: (51) 33086347

Com esta pesquisa, queremos saber motivos que fazem acontecer os conflitos na escola e formas de falar sobre essa questão nas aulas de Geografia. O(a) adolescente participa da pesquisa voluntariamente e por consentimento, juntamente com autorização da direção da escola.

A pesquisa será feita na EMEF ÁLVARO LUÍS NUNES, onde ele(a) participará de um pequeno grupo de conversa com orientação do coordenador da pesquisa. Para isso, serão usadas folhas contendo as perguntas que serão motivadoras das conversas, lapis e caneta quando for necessário fazer anotações e um gravador. Forma que é considerada segura, mas importante lembrar que é possível ocorrer alguma resposta ou conversa indesejada. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no começo do texto. Mas há coisas legais que podem acontecer como: o(a) adolescente pensar em coisas que não pensa normalmente, em saber melhor o que o seu colega pensa sobre os fatos que ocorrem na escola e na vida, e um momento que ele(a) pode expressar livremente sua opinião sem se preocupar com repercussões.

Ninguém saberá que o(a) adolescente está participando da pesquisa; pois não contaremos para outras pessoas as informações que ele(a) nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um registro do Departamento do Posgea da Ufrgs e ficará escrito em um livro que será arquivado na Biblioteca Central da Ufrgs, mas sem que outras pessoas saibam nomes dos adolescentes que participaram dessa pesquisa.

Se você ou o(a) adolescente tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o responsável por esta pesquisa, Nataniel Antonio Vicente, do Departamento de Pós-Graduação da Geografia da Faculdade de Geociências da UFRGS, telefone: (51) 33086347. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS pelo e-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br), ou no endereço Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060, ou ainda por intermédio do telefone (51) 3308.3738.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ concordo que o(a) adolescente, pelo(a) qual sou responsável, participe da pesquisa “Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de Geografia”. Entendi as coisas legais e as coisas desconfortáveis que podem acontecer. Entendi que o(a) aluno(a) pode dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, pode dizer “não” e desistir de participar da pesquisa e que ninguém vai ficar bravo ou chateado com isso. Os pesquisadores esclareceram o objetivo, funcionamento e local da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo com a participação do(a) adolescente na pesquisa.

---

(Assinatura do responsável pelo participante)

Eu, \_\_\_\_\_, membro da equipe do projeto “Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia” obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento para a participação na pesquisa.

---

(Assinatura do pesquisador responsável)



## **APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (professores)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE**

**PESQUISA:** Geografizando a Violência Escolar: a perspectiva discente da violência na escola como temática do ensino de geografia

**COORDENAÇÃO:** Nataniel Antonio Vicente e Roselane Zordan Costella

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa na área do Ensino de Geografia,. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar motivos que fazem acontecer os conflitos na escola e formas de falar sobre essa questão nas aulas de Geografia. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa Programa de Pós Graduação Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de quinze pessoas da Escola.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você será convidado(a) a responder um questionário, será entrevistado(a), a entrevista será gravada e realizada de forma online. É previsto em torno de duas horas de duração da pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com professores Nataniel Antonio Vicente e Roselane Zordan Costella do Departamento de Pós-Graduação da Geografia/Ufrgs. Telefone: (51) 33086347

**SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre formação docente, formas de abordagem sobre o tema da pesquisa.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são (especificar os riscos). Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da escola e do município.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: XXXXX e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738.etica@propeq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Eu, \_\_\_\_\_, membro da equipe do projeto XXXXXX, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador responsável)

**APÊNDICE F – Link de publicação de artigo do período do doutorado**

<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/9858>

**APÊNDICE G – Link de publicação de capítulo de livro do período do  
Doutorado**

<https://www.ufrgs.br/geografiaead/wp-content/uploads/2021/03/E-BOOK-Geografias-Interativas-ROSA-IVAINÉ-ROSELANE.pdf>