

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

NATALIA ALVES DE CAMARGO

**Representações sociais de violência escolar por professores do ensino médio de uma
escola pública**

RIBEIRÃO PRETO

2021

NATALIA ALVES DE CAMARGO

Representações sociais de violência escolar por professores do ensino médio de uma escola pública

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Promoção de Saúde Mental

Orientadora: Profa. Dra. Zeyne Alves Pires Scherer

RIBEIRÃO PRETO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Camargo, Natalia Alves de

Representações sociais de violência escolar por professores do ensino médio de uma escola pública. Ribeirão Preto, 2021.

70 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientadora: Zeyne Alves Pires Scherer

1. Violência Escolar. 2. Escola. 3. Ensino Médio. 4. Professores. 5. Representações Sociais.

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAMARGO, Natalia Alves de

Representações sociais de violência escolar por professores do ensino médio de uma escola pública.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em / /

Presidente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, em que sempre busquei forças para enfrentar os obstáculos que vivenciei nessa caminhada.

À Profa. Dra. Zeyne Alves Pires Scherer, meus profundos agradecimentos pela paciência e dedicação nas orientações.

À minha família e ao meu parceiro, gratidão por cuidarem de mim e acreditarem nos meus sonhos. Um agradecimento especial à minha mãe e minha avó, que nunca mediram esforços para me ajudar.

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BRASIL (CAPES). Código de Financiamento 001.

DEDICATÓRIA

À Maria Aparecida Monelli Liberato

(In memoriam)

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 2005, p. 35)

RESUMO

CAMARGO, N. A. de. **Representações sociais de violência escolar por professores do ensino médio de uma escola pública.** 2021. 70f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, que buscou compreender as representações sociais de violência escolar por professores do ensino médio de uma escola pública. Participaram dez professores com cargos efetivos, incluindo gestores e coordenadores, de uma escola estadual do interior paulista. Os dados foram obtidos de dezembro de 2018 a maio de 2019 por meio de observação participante e entrevista semiestruturada, e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo e interpretados à luz das Representações Sociais. A análise possibilitou a identificação de duas categorias temáticas: “Violência escolar: percepções e vivências” e “Impactos da violência escolar no trabalho docente”. A violência escolar foi representada como manifestações de múltiplas formas de violência: física, verbal, *bullying*, contra o patrimônio e simbólica. Com base em suas vivências, os professores indicaram diferenças nas práticas da violência escolar entre os ensinos fundamental e médio; entre alunos do sexo masculino e feminino; apontaram a violência como um fenômeno que interfere na produtividade da escola e na qualidade do ensino. Com relação às causas, os professores ancoraram os sentidos de suas representações em valores culturais, apontando o meio familiar como local em que o comportamento violento é aprendido, e em aspectos simbólicos, citando objetos como estímulos à prática da violência: cadeiras e mesas desconfortáveis, bebedouros quebrados, pratos de plástico. Mencionaram como ações acertadas para minimizar os impactos da violência as mudanças na infraestrutura da escola e o trabalho de conscientização realizado com os alunos para conservação deste espaço. Os professores afirmaram que não se sentiam preparados para lidar com os alunos agressores, alegando uma lacuna no curso de formação. Citaram que usam do diálogo para mediar os conflitos; contudo, foi observada nos relatos maior ênfase nas medidas de caráter punitivo, como a suspensão, expulsão e, em alguns casos, procuraram o apoio da liderança do tráfico na comunidade. Diante dos achados, considera-se a importância de projetos de intervenção com a participação dos alunos e das famílias, a oferta de atividades com temas transversais como gênero e sexualidade, o investimento na formação continuada dos professores e, por fim, parcerias com equipes interdisciplinares da rede básica para realização de um trabalho intersetorial no enfrentamento da violência escolar.

Palavras-chave: Violência Escolar. Escola. Ensino Médio. Professores. Representações Sociais.

CAMARGO, N. A. de. **Social representations of school violence by high school teachers from a public school**. 2021. 70f. Dissertation (Master of Science) – Ribeirão Preto College of Nursing, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

ABSTRACT

This is an exploratory study of qualitative nature that aimed to understand the social representations of school violence by high school teachers of a public school. Ten teachers in permanent positions, including managers and coordinators, from a state school in the countryside of São Paulo State, participated in the study. Data were obtained from December 2018 to May 2019, through participating observation and semi-structured interview, were analyzed according to the content analysis technique and interpreted in the light of Social Representations. The analysis enabled the identification of two thematic categories: “School violence: perception and experiences” and “Impacts of school violence in the work of teachers”. School violence was represented as manifestations of multiple forms of violence: physical and verbal abuse, bullying, and symbolic violence and against property. Based on their experiences, teachers indicated differences in school violence practices between elementary and high school, between male and female students; they pointed out violence as a phenomenon that interferes in the school productivity and education quality. In terms of causes, teachers assigned the meaning of their representations to cultural values, pointing the family environment as the place where one learns the violent behavior, and based on symbolic aspects, mentioning objects as stimuli to the practice of violence: uncomfortable chairs and desks, broken water dispensers, plastic plates. They mentioned as appropriate actions to minimize the impacts of violence the changes in the school infrastructure and awareness campaigns together with students to preserve the space. Teachers stated that they did not feel ready to deal with abusive students, claiming that there is a gap in their training. They said they use dialog to mediate conflicts; however, it was possible to observe in reports greater emphasis on punitive measures, such as suspension, expulsion, and in some cases, they reached for the leadership of drug dealers in the community. Upon the findings, we consider the importance of intervention projects with the participation of students and their families, the development of activities with transversal subjects as gender and sexuality, investment in teachers’ continuing education and, lastly, partnerships with interdisciplinary teams of basic education to develop an inter-sectoral work to face school violence.

Key words: School violence. School. High School Education. Teachers. Social Representations.

CAMARGO, N. A. de. **Representaciones sociales de violencia escolar por profesores de la enseñanza media de una escuela pública**. 2021. 70f. Disertación (Maestría em Ciências) - Enfermería Escuela de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

RESUMEN

Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, de tipo exploratorio, que buscó comprender las representaciones sociales de violencia escolar por profesores de la enseñanza media de una escuela pública. Participaron diez profesores en posiciones permanentes, incluyendo gerentes y coordinadores, de una escuela estadual del interior del Estado de São Paulo. Los datos fueron obtenidos desde diciembre de 2018 hasta mayo de 2019 por medio de observación participante y entrevista semiestructurada, y analizados de acuerdo con la técnica de análisis de contenido e interpretados a la luz de las Representaciones Sociales. El análisis posibilitó la identificación de dos categorías temáticas: “Violencia escolar: percepciones y vivencias” y “Impactos de la violencia escolar en el trabajo docente”. La violencia escolar fue representada como múltiples formas de violencia: física, verbal, *bullying*, contra el patrimonio y simbólica. Con base en sus vivencias, los profesores indicaron diferencias en las prácticas de la violencia escolar entre la enseñanza fundamental y media; entre alumnos del sexo masculino y femenino; señalaron la violencia como un fenómeno que interfiere en la productividad de la escuela y en la calidad de la enseñanza. En cuanto a las causas, los profesores atribuyeron los sentidos de sus representaciones a valores culturales, apuntando el medio familiar como local donde se aprende el comportamiento violento, y en aspectos simbólicos, refiriéndose a objetos como estímulos a la práctica de la violencia: sillas y mesas incómodas, dispensadores de agua rotos, platos de plástico. Mencionaron como acciones adecuadas para minimizar los impactos de la violencia los cambios en la infraestructura de la escuela y el trabajo de consciencia desarrollado con los alumnos para conservación del espacio. Los profesores afirmaron que no se sentían preparados para tratar con los alumnos agresores, mencionando haber un una laguna en su curso de formación. Citaron que utilizan el diálogo para mediar los conflictos; pero, se observó en los relatos mayor énfasis en las medidas de carácter punitivo, como la suspensión, expulsión y, en algunos casos, buscaron el apoyo del liderazgo del tráfico en la comunidad. Ante esos hallazgos, se considera la importancia de proyectos de intervención con la participación de los alumnos y familias, la oferta de actividades con temas transversales como género y sexualidad, las inversiones en la formación continuada de los profesores y, por fin, colaboraciones con equipos interdisciplinarios de la enseñanza básica para la realización de un trabajo entre sectores para confrontar la violencia escolar.

Palabras Clave: Violencia Escolar. Escuela. Enseñanza Media. Profesores. Representaciones Sociales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da análise temática.....

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GREIVI	Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre violência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROUNI	Programa Universidade para Todos
ROE	Registro de Ocorrência Escolar
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SCIELO	The Scientific Electronic Library Online
SSP	Secretaria de Segurança Pública
SPE	Sistema de Proteção Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O conceito de violência	1
1.2 O fenômeno violência escolar	2
1.3 Justificativa e relevância do estudo	5
2. OBJETIVOS.....	7
2.1 Objetivo geral	7
2.2 Objetivos específicos.....	7
3. MÉTODO	9
3.1 Tipo de estudo	9
3.2 Campo do estudo	9
3.2.1 Sujeitos do estudo.....	10
3.3 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados	11
3.4 Procedimentos para análise dos dados	12
3.5 Preceitos éticos	13
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	15
4.1 Caracterização dos participantes	15
4.2 Categorias temáticas	16
Categoria 4.2.1- Violência escolar: percepções e vivências.....	17
Categoria 4.2.2 – Impactos da violência escolar no trabalho docente.....	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	38

ANEXO A	47
ANEXO B	48
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B.....	51

APRESENTAÇÃO

Com formação acadêmica em Psicologia, atuei durante cinco anos na cidade do Rio de Janeiro em organizações não-governamentais que atendem adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Durante essa jornada profissional, deparava-me nos atendimentos com situações de violência doméstica vividas pelas adolescentes assistidas. Frente à complexidade das histórias relatadas, percebi que se fazia necessário buscar um suporte teórico para conduzir os atendimentos, pois compreender a violência mostrou-se um desafio difícil. Desse modo, optei por cursar uma capacitação oferecida pela Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz), intitulada “Impactos da Violência na Saúde Mental”. Este curso despertou meu interesse pela pesquisa e a vontade de continuar estudando a temática violência.

Retorno para o Estado de São Paulo em 2016 e, por intermédio de uma colega fui apresentada à minha orientadora, que gentilmente me convidou para participar das reuniões do seu Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre Violência (GREIVI), cadastrado desde 2006 no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O GREIVI possibilitou a construção de uma visão abrangente sobre os diferentes tipos de violência, dentre elas, a violência escolar.

De 2017 a 2018, sob supervisão da minha orientadora, participei do projeto de extensão: “Grupos com adolescentes: estratégia para mediação de conflitos e promoção de saúde, socialização e cidadania”, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP/USP. Junto com uma aluna do curso de graduação da EERP/USP, desenvolvíamos atividades de educação em saúde para alunos do ensino fundamental e médio de uma escola estadual localizada no município de Ribeirão Preto/SP.

Durante o período do projeto ouvia, de alunos e professores que, devido ao seu histórico de violência, a escola era depreciada por outros profissionais da educação, e muitas famílias optavam por matricular seus filhos em escolas distantes do bairro. Pude observar que era recorrente a falta dos professores. Testemunhei, várias vezes, uma ou duas turmas de alunos perambulando pelo pátio da escola, enquanto aguardavam a próxima aula. Notava o constrangimento da coordenadora pedagógica com essa situação: “*É difícil. Os professores não vêm. Vocês podem aplicar atividade em mais de uma sala?*”. Por sua vez, os alunos demonstravam-se incomodados: “*Nós acordamos cedo, chegamos aqui, não tem professor. O professor deve ter coisa mais importante para fazer. É uma falta de respeito*”.

Tais observações empíricas me fizeram pensar: o imaginário social construído sobre a escola como um ambiente violento estaria interferindo de algum modo na postura dos professores? A partir desta pergunta disparadora, elaboramos um projeto de pesquisa objetivando responder as seguintes perguntas: o que os professores entendem por violência escolar? Os professores presenciaram ou vivenciaram algum tipo de violência escolar? Qual o conhecimento dos professores sobre as causas da violência escolar? De que modo a violência escolar repercute no trabalho dos professores?

O trabalho está organizado em cinco seções. A primeira inicia-se com a introdução, apresentando o conceito de violência, tipologia e natureza, o fenômeno da violência escolar, o campo de investigação da teoria das representações sociais e a justificativa para realização do estudo.

A segunda seção descreve os objetivos geral e específicos. A terceira discorre sobre o percurso metodológico: tipo de estudo, o cenário do estudo, os critérios para a escolha dos participantes, os procedimentos para coleta de dados junto aos professores, as etapas de análise do conteúdo e, por último, os preceitos éticos.

Na quarta seção são apresentados os resultados do estudo e as interpretações feitas à luz da Representações Sociais, organizados em duas categorias temáticas: “Violência Escolar: percepções e vivências” e “Impactos da violência escolar na prática docente”.

Na quinta são explicitadas as considerações finais do estudo, mostrando suas contribuições, os pontos de limitação e os direcionamentos para realização de novas pesquisas sobre violência escolar.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O conceito de violência

A violência faz parte das relações humanas, desde os seus primórdios. Não há uma sociedade em que ela não exista. Portanto, é preciso que seja sempre analisada dentro de uma perspectiva sócio-histórica-cultural (MINAYO, 2013a). Apesar de ser um fenômeno cotidiano, a violência é de difícil entendimento, devido a todas as suas formas de manifestação e os diferentes fatores implicados em sua produção (MINAYO, 2013a). Trata-se de um dos problemas sociais mais preocupantes, que atinge a integridade física e psicológica dos indivíduos, corrompe direitos fundamentais como a dignidade, a vida e a liberdade, o que a torna uma das principais questões de saúde pública (MINAYO, 2013a). Em 2002, a Organização Mundial da Saúde (OMS), definiu pela primeira vez o termo violência como:

O uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p.5).

A OMS classifica a violência em três tipologias, que correspondem às características de quem comete os atos violentos: violência autoprovocada (autoagressões, ideação suicida, tentativas de suicídio e suicídios); violência coletiva (social, política e econômica) cometida por grupos organizados e atos terroristas; a violência interpessoal, subdividida em violência comunitária (ocorre entre pessoas sem laços de parentesco – consanguíneo ou não), e que podem se conhecer (conhecidos) ou não (estranhos), geralmente fora de casa (em lugares como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos); e violência familiar (entre parceiros íntimos, membros da família ou seja, violência que ocorre entre os membros da família dentro de casa, mas não exclusivamente. As várias formas de agressão são contra crianças, adolescentes, idosos, contra a mulher ou o homem) (KRUG et al., 2002). Quanto à natureza da violência, a OMS divide em quatro modalidades: física, sexual, psicológica, negligência ou privação de cuidados (KRUG et al., 2002), descritas assim:

- Violência física: aplica-se a força de modo intencional, por meio de tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, queimaduras, perfurações, mutilações, estrangulamentos, produzindo lesões nas vítimas;

- Violência psicológica: rejeição, discriminação, humilhações, agressões verbalizadas; que podem acontecer de forma sistemática e repetitiva, como é o *bullying*;
- Violência sexual: quando uma pessoa obriga outra a ter interações sexuais, sob uso de força física e/ou psicológica, em casos de estupros, abusos e pornografias;
- Negligência, privação de cuidados e abandonos: ocorre em situações nas quais uma pessoa deixa de prover cuidados e proteção a quem necessita imprescindivelmente deles, ou quando há recusa no atendimento.

Depreende-se que, pelas consequências extremas que a violência causa de forma direta ou indireta na vida dos indivíduos ou grupos, independentemente de sua tipologia e natureza, este fenômeno precisa ser compreendido para que ações preventivas sejam implementadas e os seus impactos sejam reduzidos, demandando, assim, atenção de diferentes áreas do conhecimento (DAHLBERG; KRUG, 2007).

1.2 O fenômeno violência escolar

Além da sua principal função, que é a de transmitir saberes, a escola cumpre um papel importante na vida de crianças e adolescentes, pois contribui no desenvolvimento de suas habilidades emocionais, sociais, cognitivas, e na formação de valores éticos e morais, essenciais para o exercício da cidadania (PIMENTA; NUNES, 2017; GUIMARÃES, 2018). Apesar de sua relevância, a escola não está isenta da violência, que se revela dentro ou nas redondezas dela, de forma individual ou grupal, envolvendo a participação de quaisquer membros da comunidade escolar ou de terceiros (SCHERER, 2018).

A violência escolar é um problema identificado em pelo menos 50 países, que desde os anos 90 vem produzindo pesquisas em busca de explicações acerca deste fenômeno (SANTOS, MACHADO, 2019). Especificamente no Brasil, os primeiros estudos sobre o tema apontaram mudanças nas formas de praticar a violência nas escolas públicas, que começaram com os atos de vandalismos se desdobrando para agressões físicas e verbais (SPOSITO, 2001).

Não há na literatura científica uma definição concisa sobre violência escolar pois, como qualquer acontecimento social, trata-se de um fenômeno multicausal e dinâmico, que possui características próprias em cada contexto que ela é produzida (ABRAMOVAY, 2006). Todavia, a vasta produção científica no decorrer dos últimos quase 30 anos trouxe conceituações relevantes, permitindo que a violência no espaço escolar fosse compreendida

com mais clareza (SANTOS, MACHADO, 2019). O sociólogo Bernard Charlot (2002) propôs a classificação da violência escolar de acordo com suas formas de manifestação: a violência na escola, à escola e da escola.

A primeira classificação, violência na escola, ocorre dentro do espaço escolar, mas não tem relação com a natureza e as atividades desempenhadas pela escola, como os episódios violentos envolvendo alunos e professores, ou quando a escola é usada como espaço para acertar de contas (CHARLOT, 2002). Uma das expressões da violência na escola é o *bullying*, que pode ser físico, verbal, psicológico, sexual, moral, material e virtual, praticado de modo repetitivo e intencional, direto ou indireto, em uma relação desigual de poder com o intuito de humilhar, depreciar, chantagear, oprimir, discriminar, causando dor e sofrimento às vítimas (SCHERER, 2018).

A segunda, violência à escola, é praticada em circunstâncias consideradas pelos alunos como injustas, excludentes ou racistas, que se manifesta por meio de atos violentos contra o patrimônio visando atingir àqueles que a representam; a terceira e última, violência da escola, consiste no modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (CHARLOT, 2002). Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2015), a violência da escola foi denominada de violência simbólica/institucional que, segundo o autor, corresponde à imposição arbitrária de uma cultura escolar, que acaba forçando os alunos oriundos de classes pobres a incorporarem uma cultura considerada superior.

Abramovay e Rua (2002) compreendem a violência escolar em três dimensões, corroborando com Charlot (2002). A violência se manifesta na escola por meio de golpes, crimes, roubos, violência sexual, vandalismos (violência física); humilhação, falta de respeito, grosserias, palavras ofensivas (incivilidades); e a falta de sentido da escola para os alunos (violência simbólica ou institucional) (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Abramovay (2016) acrescenta que a escola produz e recebe violência; para sua compreensão é preciso conhecer as dinâmicas relacionais, os papéis de cada ator escolar e os aspectos organizacionais.

Já para Debarbieux e Blaya (2002), a violência escolar pode se referir desde as agressões físicas, verbais e sexuais, uso de drogas, roubos, porte de armas, até as pequenas incivilidades, como a falta de respeito com os alunos e professores, indelicadezas, tumultos, desordens e insolências. As incivilidades são formas violentas que acabam sendo banalizadas no espaço escolar, por serem mais frequentes, mas o seu acúmulo pode ser prejudicial para o clima institucional (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Na literatura científica, o fenômeno da violência escolar está sendo analisado em estudos nacionais e internacionais sob diferentes pontos de vista: como reprodução da

violência que se inicia no ambiente familiar adentrando as escolas (COSTA; TEIXEIRA, 2017); os impactos da violência urbana no ambiente educacional (SANTOS; GARCIA, 2018); prevalência do *bullying* e fatores associados (MARCOLINO et al., 2018; HELLFELDT; GILL; JOHANSSON, 2018); vandalismos contra o patrimônio (VILALTA; FONDEVILA, 2018); a prática da violência associada ao uso de substâncias psicoativas (MOTA et al., 2018); violência na escola e transtornos mentais em professores (FACCI, 2019); análise das características físicas e do entorno da escola (CARIDADE et al., 2019); envolvimento de alunos e professores nas práticas da violência escolar (SILVA; SILVA, 2018); prevenção e enfrentamento da violência escolar (SILVA, 2018; SILVA; ASSIS, 2018).

Nos estudos identificados, nota-se a complexidade da violência no espaço escolar, que se manifesta influenciada por fatores externos e/ou internos, variando suas características de acordo com o contexto cultural, social, econômico; o perfil dos envolvidos (sexo, idade, papel que ocupa) e o modo de funcionamento de cada instituição (regras, projetos educacionais). Existe um consenso entre os pesquisadores da área de que o desenvolvimento de ações intersetoriais pautadas em políticas públicas, o envolvimento da comunidade externa e a participação dos alunos e das famílias são estratégias que tendem a reduzir a violência nas escolas.

Há, também, um campo de investigação sobre violência escolar que busca compreender o problema a partir das representações sociais, que nada mais são do que saberes populares produzidos pelos indivíduos, quando atribuem nomes e significados aos fenômenos desconhecidos, tornando-os passíveis de serem interpretados (processo de ancoragem) e identificados no cotidiano (processo de objetificação) (MOSCOVICI, 2015). Os saberes populares são influenciados por crenças, valores, opiniões, percepções, atitudes, que acabam por orientar as práticas dos indivíduos na sociedade (MOSCOVICI, 2015).

Resultados obtidos em estudos sobre as representações sociais/percepções dos professores/educadores acerca da violência escolar, de maneira geral, demonstraram que o fenômeno é representado como agressões físicas e verbais, sendo alunos e professores os principais protagonistas destas ações violentas (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017; MACHADO et al., 2019; BESERRA, et al., 2021; REIS et al., 2020; CARVALHO, 2019). Parece ser unânime que as causas da violência escolar são relacionadas aos fatores externos: a desestruturação familiar, o comportamento violento aprendido dentro de casa (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017; BESERRA, et al., 2021; REIS et al., 2020; MEDEIROS; TIELLET; BRAGA, 2019), o uso de drogas lícitas ou ilícitas pelos alunos (MACHADO et al., 2019), a presença de pessoas armadas, bares e tráfico de drogas no

entorno da escola (MACHADO et al., 2019). Com relação às ações de enfrentamento da violência escolar, estudos demonstraram que os professores citaram diferentes estratégias utilizadas pelas escolas, tais como a parceria com a polícia militar (MACHADO et al., 2019; DALCASTAGNER; NUNES, 2019; CARVALHO, 2019), a utilização do diálogo para resolução dos conflitos (CARVALHO, 2019; DALCASTAGNER; NUNES, 2019), aplicação de expulsão, transferência e suspensão dos alunos (MACHADO et al., 2019). Outros professores sugeriram que para minimizar a ocorrência da violência seria preciso estabelecer vínculos com a comunidade externa e as famílias (MACHADO et al., 2019), desenvolver ações educativas extracurriculares (DALCASTAGNER; NUNES, 2019; MACHADO et al., 2019).

Especificamente sobre as representações sociais do *bullying*, os resultados de duas pesquisas identificaram dificuldades dos professores no reconhecimento deste tipo de violência em relação às outras, indicando a necessidade de maiores investimentos na formação continuada e uma adequação curricular nos cursos de formação inicial (MELLO, 2018; SILVA et al., 2018).

1.3 Justificativa e relevância do estudo

Pesquisar a violência escolar na perspectiva das representações sociais permite conhecer com profundidade a realidade de cada escola, de forma a criar ações que atendam às suas necessidades para o enfrentamento da problemática em questão. Neste processo, a contribuição de todos os integrantes da comunidade escolar é essencial, sobretudo os professores, que presenciam ou vivenciam manifestações violentas no contexto de suas práticas, tanto de modo direto quanto indireto. Desse modo, espera-se, com este estudo que, a partir de suas experiências, atuando em uma escola com histórico de violência, os professores participantes possam alargar a compreensão do problema, por exemplo, indicando outras formas nas quais a violência escolar se manifesta (simbólica e contra o patrimônio), outras causas (fatores internos), e os impactos da violência no trabalho docente, aspectos não identificados nos estudos revisados.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Compreender as representações sociais que professores do ensino médio de uma escola pública têm sobre violência escolar.

2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- Verificar o conhecimento que os professores têm sobre a violência escolar;
- Identificar os tipos de violência vivenciados pelos professores na sua prática;
- Descrever as causas da violência escolar na percepção dos professores;
- Descrever os impactos da violência escolar na prática dos professores.

3. MÉTODO

3.1 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo de natureza qualitativa (GIL, 2017). O estudo exploratório é realizado especialmente quando o pesquisador busca familiaridade com o objeto de pesquisa, que é pouco explorado e se torna difícil formular hipóteses precisas. Caracteriza-se por envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que vivenciaram o problema pesquisado e análise de exemplos que contribuam para o seu entendimento (GIL, 2017).

A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Uma de suas peculiaridades mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. São incluídas neste grupo as pesquisas que objetivam investigar opiniões, atitudes e crenças (GIL, 2017).

A abordagem qualitativa preocupa-se com a compreensão da realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, tornando possível obter informações sobre as experiências individuais e coletivas em maior profundidade, ou seja, um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO; COSTA, 2018b).

3.2 Campo do estudo

O estudo foi realizado em uma escola estadual do município de Ribeirão Preto, situado no interior do Estado de São Paulo, região sudeste do país, cuja população estimada em 2020 foi de 711.825 habitantes (IBGE, 2021). Há neste município 70 escolas estaduais, que oferecem os níveis de ensino fundamental e médio nas modalidades regular e EJA - Educação de Jovens e Adultos (DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO, 2019).

Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o sistema educacional brasileiro se divide em Ensino Superior e Educação Básica (educação infantil com creche e pré-escola, ensino fundamental composto por nove anos, e ensino médio de três anos) (BRASIL, 2013).

Até o ano letivo de 2017, a escola oferecia do 6º ao 9º do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Por determinação da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, as matrículas do fundamental foram remanejadas para outra instituição de ensino. Em 2018, ano

que teve início o presente estudo, a escola atendia cerca de 420 alunos do ensino médio. Para atender a esta clientela havia um quadro docente composto por quatorze professores temporários¹ e trinta professores efetivos². Dentre os cargos efetivos, quatro professores atuavam como gestores (um diretor, um vice-diretor e dois coordenadores).

Havia também na instituição outros seis professores com cargos temporários, que atuavam exclusivamente no Programa Educação nas Prisões, cujo propósito é a alfabetização de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Este programa é desenvolvido na penitenciária feminina de Ribeirão Preto, em parceria com as Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária (SÃO PAULO, 2015).

Em 2010 essa escola foi integrada ao Sistema de Proteção Escolar (SPE), instituído em escolas públicas com altos índices de violência, por meio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP). Desde então, a escola possui um mediador escolar e comunitário, que é um professor designado para executar medidas de prevenção, mediação e resolução de conflitos (CARVALHO, 2017).

A instituição funciona nos períodos matutino (07h às 12h20), vespertino (13h às 18h20) e noturno (19h às 23h), em um espaço físico composto por treze salas de aula, uma sala de multimídia, uma sala de professores, uma sala de diretoria, uma sala de coordenação, uma sala de recepção, uma secretaria, uma biblioteca, um refeitório, dois banheiros, uma cozinha, uma quadra de esportes coberta e um estacionamento interno.

A escola foi selecionada por acessibilidade, uma vez em que é campo para o desenvolvimento de ações e atividades em temas de promoção da saúde, no tripé ensino, pesquisa e extensão à comunidade da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP). Neste sentido, a pesquisadora já tinha acesso à escola por participar do projeto de extensão “Grupos com adolescentes: estratégia para mediação de conflitos e promoção de saúde, socialização e cidadania”, desenvolvido junto com uma aluna do curso de graduação, sob supervisão da orientadora desta pesquisa.

3.2.1 Sujeitos do estudo

Fizeram parte deste estudo 10 professores efetivos do ensino médio de uma escola estadual do município de Ribeirão Preto.

¹ O professor temporário é o profissional que tem um contrato firmado em regime CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). Desenvolve suas funções em um período pré-determinado.

² O professor efetivo é o profissional que foi admitido via concurso, com garantia de estabilidade de emprego. Possui um plano de carreira até a sua aposentadoria.

Critérios de inclusão dos participantes do estudo:

- ✓ Fazer parte do quadro de docentes efetivos da escola;
- ✓ Trabalhar em um dos períodos (matutino, vespertino e noturno);
- ✓ Estar presente nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Critérios de exclusão:

- ✓ Fazer parte do quadro de docentes temporários da escola.

3.3 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Após solicitação e agendamento via e-mail, foi apresentado o projeto de pesquisa à gestora. Em um segundo momento, foi agendada uma reunião em que foi feita a explanação das finalidades e objetivos do estudo. Tendo realizada a explanação sobre o estudo, os professores consentiram com a presença da pesquisadora nas próximas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), momento em que seria realizada a coleta de dados (observação participante e entrevistas). Por sugestão da coordenadora pedagógica, foi definido que os 30 minutos finais das ATPC seriam destinados à realização das entrevistas, para que não interferisse na rotina de trabalho dos professores na instituição.

A coleta de dados teve início no mês de dezembro de 2018, uma semana depois da reunião com os professores, em que se buscou estabelecer um contato mais próximo com o grupo em estudo por meio da observação participante. Esta técnica pode ser aplicada em diferentes momentos do trabalho de campo, pois permite acompanhar as experiências dos sujeitos nos seus próprios contextos de atuação (MINAYO; COSTA, 2018b). Neste estudo, optou-se pela observação participante do tipo simples e não estruturada, ou seja, a pesquisadora não fez uso de um plano específico para os registros das informações, tendo participado das ATPC na condição de ouvinte (MINAYO; COSTA, 2018b).

Passado o período de ambientação no grupo, em que foi desenvolvida a observação participante, houve uma pausa no trabalho de campo devido ao período de férias. Após o retorno das atividades escolares foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, nos meses de fevereiro a maio de 2019. O roteiro de entrevista (Apêndice A) utilizado no estudo foi dividido em duas partes: na parte I, constaram dados de identificação dos participantes, empregando-se questões fechadas, e a parte II, composta de cinco questões abertas,

elaboradas previamente pela pesquisadora e submetidas à apreciação de três juízes peritos na temática do estudo. Esta técnica de entrevista semiestruturada segue um roteiro com uma sequência predeterminada de perguntas sobre o assunto investigado, e permite a formulação de novas perguntas, caso seja necessário fazê-las no decorrer da sua aplicação (MINAYO; COSTA, 2018b).

Para a seleção dos participantes utilizou-se o livro de ponto da escola em que constava os nomes dos professores e os cargos. Dos 50 professores que trabalhavam na escola, 30 ocupavam cargos efetivos e 20 cargos temporários. Respeitando os critérios de seleção previamente estabelecidos, professores com cargos temporários foram excluídos do estudo. Seguindo a lista dos 30 docentes efetivos foram feitas abordagens individuais antes do início das ATPC, momento em que a pesquisadora explicou novamente sobre as finalidades e objetivos do estudo. Quando algum professor não estava presente naquele dia da ATPC, foi selecionado o nome em posição imediatamente posterior no referido livro, respectivamente. Desta forma, a coleta de dados foi suspensa, quando os dados obtidos se mostraram redundantes e repetitivos, e não havia mais elementos novos para a teorização (MINAYO, 2017c).

Os dez professores selecionados aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). As entrevistas foram individuais, ocorreram dentro da própria escola em uma sala de aula, e foram gravadas no celular por meio de um aplicativo de áudio. O tempo de duração de cada entrevista variou de 30 a 40 minutos.

3.4 Procedimentos para análise dos dados

Após a finalização do trabalho de campo, o material coletado foi transcrito na íntegra para composição do corpus de análise. Os professores foram identificados no texto pela letra P (Participante), seguido do número correspondente à sequência em que as entrevistas foram realizadas: P1, P2, P3, etc. Este procedimento teve o intuito de garantir o anonimato dos participantes.

As respostas obtidas pelas questões fechadas foram descritas para caracterizar os participantes do estudo. Já para a organização das respostas das questões abertas utilizou-se a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2011). E a interpretação foi feita à luz das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015).

A análise temática é um método que permite a transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, atingindo uma representação do conteúdo (BARDIN,

2011). Para tanto, o pesquisador deve seguir três fases em uma sequência ordenada, conforme apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Fases da análise temática (Ribeirão Preto, 2019)

Fase	Descrição do Processo
Pré-análise	Leitura do material transcrito, sistematização das ideias iniciais, formulação de hipóteses e objetivos, a fim de compreender as representações sociais da violência escolar construídas pelos professores.
Exploração do material	Identificação de temas que emergiram no corpus de análise; Codificação - recortes de trechos discursivos das entrevistas (unidades de registro); Agrupamento das unidades de registro por semelhanças dos conteúdos.
Tratamento, inferência e interpretação dos dados	Interpretação e análise das unidades de registro à luz das representações sociais e da literatura na temática da violência escolar.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

3.5 Preceitos éticos

Inicialmente foi entregue um ofício, juntamente com a cópia do projeto, na Diretoria de Ensino, jurisdição de Ribeirão Preto/SP, requerendo autorização para o desenvolvimento do estudo. Obtida a autorização (Anexo A), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – EERP/USP, respeitando-se as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – número 98125418.7.0000.5393 (Anexo B).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização dos participantes

Dos dez professores participantes do estudo, sete atuavam no ensino médio e três na equipe gestora.

Quanto ao sexo, cinco eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Acreditamos que a equidade no número de homens e mulheres participantes do nosso estudo se deu em razão da própria característica do grupo de professores efetivos que atuavam no ensino médio, sendo que havia um número aproximado de professores do sexo feminino (16) e do sexo masculino (14). Pesquisa realizada com dados extraídos do Censo Escolar³ dos anos 2009, 2013 e 2017 mostrou que o trabalho docente é exercido predominantemente por mulheres (CARVALHO, 2018). No ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a participação das mulheres corresponde em média a 90%. Contudo, à medida que progridem as etapas de ensino, identificou-se a redução da participação feminina para percentuais em torno de 59,6% a 64,2% no ensino médio (CARVALHO, 2018). Já a participação masculina progride de 4% na educação infantil para 40% no ensino médio, havendo, portanto, proporções mais equilibradas entre o sexo masculino e feminino nas etapas de ensino mais avançadas (CARVALHO, 2018), corroborando com os achados do nosso estudo.

Com relação à faixa etária dos participantes, cinco professores estavam na faixa de 30 a 45 anos e cinco na faixa de 46 a 56 anos. A média de idade dos participantes corresponde a 43,8 anos, valor superior ao resultado obtido no Censo Escolar de 2017, que apontou média de idade de 41,8 anos dos professores que atuavam em escolas públicas no ensino médio e na educação profissional (CARVALHO, 2018).

Sobre o tempo de docência, três professores têm o tempo de docência entre 1 a 10 anos e para sete o tempo de docência é acima de 10 anos. A média do tempo de docência dos participantes corresponde a 16,5 anos. Dentre os professores, seis atuavam na escola em um período inferior a 10 anos e 4 professores há mais de 10 anos. Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, os professores com mais tempo de carreira podem escolher trabalhar em regiões com alto índice de vulnerabilidade, onde recebem salários com bonificação

³ O Censo Escolar é realizado anualmente em todas as escolas públicas e privadas do país, em colaboração com as secretarias municipais e estaduais de educação. É um importante instrumento estatístico de coleta de informações da educação básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(TAVARES; PIETROBOM, 2016). Logo, podemos encontrar, em escolas com este perfil, professores mais velhos e experientes, tal como é a escola que escolhemos para nosso estudo.

O nível de escolaridade: todos tinham curso superior completo, sendo cinco com formação no curso de Letras, três em Matemática, um em Biologia e um em História. Dados mostraram percentuais crescentes da formação de professores em nível superior, de 67,6% em 2009 para 78,4% em 2017 (CARVALHO, 2018). Revelaram que o percentual de professores de nível superior aumenta progressivamente nas etapas de ensino: 67,2% na educação infantil, 76,2% nos anos iniciais e 85,3% nos anos finais do ensino fundamental e 93,5% no ensino médio (CARVALHO, 2018). O aumento do nível de escolaridade dos professores da educação básica pode ser explicado como reflexo das políticas de incentivo do Governo Federal, tais como o FIES (Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), já que 45% dos professores da educação básica se graduaram em universidades privadas e 27% em públicas (CARVALHO, 2018).

Dos dez participantes, cinco professores cursaram especialização em diferentes áreas do conhecimento (estudos literários, administração escolar, educação ambiental e língua inglesa, gestão escolar, língua portuguesa) e dois eram mestres (matemática, educação). Os percentuais em relação aos professores em nível de pós-graduação se mostraram crescentes ao longo dos anos. Comparando os dados do Censo Escolar 2013 e 2017 evidenciamos o aumento de professores com cursos de especialização (de 177.120 para 198.517), mestrado (de 13.577 para 21.021) e doutorado (de 1.541 para 3.268) (CARVALHO, 2018). Ainda assim, o quantitativo de professores pós-graduados continua relativamente baixo para atingir a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que estabelece que ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (CARVALHO, 2018).

4.2 Categorias temáticas

A análise de conteúdo do material transcrito possibilitou a identificação de duas categorias temáticas, construídas com trechos extraídos das entrevistas, denominadas unidades de registro (BARDIN, 2011). As unidades de registro foram analisadas à luz da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015) e da literatura na temática da violência escolar.

Categoria 4.2.1 – Violência escolar: percepções e vivências

Categoria 4.2.2 – Impactos da violência escolar no trabalho docente

Categoria 4.2.1- Violência escolar: percepções e vivências

Para os participantes, a violência escolar é praticada nas formas física e verbal por alunos, professores e funcionários.

A violência pode ser verbal, física. Pode partir do colega, do funcionário, do aluno (P2)

Violência escolar é todo tipo de violência que a pessoa pode sofrer, tanto verbalmente quanto fisicamente (P4)

Violência escolar é qualquer violência no âmbito da escola, entre quaisquer integrantes da comunidade escolar. Ocorre entre alunos, entre aluno e professor, entre colegas professores (P6)

Entendo que é agressão física e verbal, que pode partir dos professores, funcionários, não só o corpo discente (P7)

Violência física e verbal, que ocorre entre alunos, entre professores, entre funcionários, contra os pares mesmo. São vários tipos de violência, se você for analisar é uma violência só, a escolar (P9)

Com base na classificação de violência propostas pela OMS (KRUG et al., 2002), é possível identificar nas falas representações sociais dos atos violentos (física e verbal) e a tipologia (interpessoal). Os achados corroboram com estudos que apontaram alunos e professores como os principais envolvidos em episódios de violência escolar, sendo a violência verbal e física as formas violentas mais praticadas entre eles (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017; SILVA; SILVA, 2018). Cabe pontuar que, além dos próprios integrantes da comunidade escolar, a literatura científica considera como agressores os indivíduos que praticam a violência no âmbito da escola, mesmo sem possuir qualquer vínculo com a instituição (CHARLOT, 2002).

A partir de suas vivências de violência escolar, os participantes observaram que os alunos se envolviam mais em brigas, enquanto as adolescentes utilizavam expressões pejorativas com o intuito de humilhar e provocar as colegas.

Os alunos brigam mais, já as alunas eu vejo mais bate boca, palavrões (P1)

A violência dos meninos é explícita, brigam para demonstrar força. As meninas ficam humilhando, provocando (P4)

Como se nota, as falas indicam representações de violência física (brigas) e verbal (humilhação, provocação), ancoradas nas concepções tradicionais de gênero, em que é esperado o uso da força física pelos indivíduos do sexo masculino, até como afirmação de sua virilidade. Resultado semelhante foi encontrado em um estudo que analisou o livro de ocorrências de duas escolas públicas, em que foi identificado que as agressões praticadas por alunas eram descritas pelos professores e a direção como “picuinhas”, “fofocas”, “desentendimentos” e, com relação aos alunos, as agressões relatadas soavam como naturais, associando à defesa (HERMINIO; ADAM, 2017).

As percepções nas diferenças da prática violenta segundo o gênero foram percebidas em outros estudos que constataram, seja na condição de vítima ou agressor, que os escolares do sexo masculino tendem a se envolver mais em agressões físicas, já as adolescentes praticam mais agressões verbais (MARCOLINO et al., 2019b; PINTO et al., 2018). Diante disso, a literatura científica assinala que se faz necessária a escola, enquanto espaço de formação moral e cívica, investir em atividades educativas com temas transversais, que despertem discussões a respeito da naturalização do comportamento violento, favorecendo o processo de desconstrução dos estereótipos construídos socialmente/culturalmente (SILVA; MORAES; ROCHA, 2017). Cabe pontuar que, embora existam tais constatações, entende-se que essa associação não pode ser considerada determinista, já que os perfis dos agressores podem mudar conforme a realidade de cada escola.

Foi citada a ocorrência de *bullying* na escola.

Ocorrem casos de bullying, brincadeiras dos adolescentes de hoje em dia, fazer piada, colocar apelidos nos colegas (P2)

[...] praticavam bullying, colocavam apelidos, provocavam [...] (P4)

Nota-se o *bullying* representado como brincadeiras, piadas, apelidos e provocação pelos professores, indo ao encontro de aspectos do *bullying* verbal presentes na literatura científica, que acrescenta também xingamentos e ofensas como expressões desta violência (MELLO, 2018). Além do *bullying* verbal, existem outras modalidades, como o *bullying* físico - quando

há empurrões, chute, tapas, enforcamentos, puxões de cabelo; o virtual – *ciberbullying*, que ocorre através da internet ou de outras tecnologias; o material - destruição dos bens das vítimas; o sexual - toques, insinuações, assédios; o social - exclusão total ou parcial; o moral: calúnias, difamação; e o psicológico: intimidação, chantagens, ameaças (MELLO, 2018).

O *bullying* é caracterizado por meio de ações intencionais e sistemáticas, existindo uma relação desigual de poder entre vítimas e agressores (OLIVEIRA et al., 2017; MARCOLINO et al., 2018^a). Como se observa, os participantes não mencionam a repetição das agressões relatadas, considerada uma das principais características do *bullying*, sugerindo que eles confundem o fenômeno com os episódios de violência esporádicos. Situação semelhante foi encontrada em estudos com os de Mello (2018), Oliveira-Menegotto e Machado (2018), Silva et al. (2017), Silva e Bazon (2017), que constataram um saber restrito dos professores sobre o *bullying*, pouca consciência sobre as formas que o fenômeno se manifesta, confundindo-o com brincadeiras, e limitação no manejo dos alunos agressores.

Como alerta a literatura específica, a dificuldade dos professores na identificação do *bullying* acaba reforçando os comportamentos de intimidação entre os alunos, não por negligência, mas pela falta de conhecimento (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018). Em contrapartida, conhecer como o fenômeno se manifesta e quem são os atores envolvidos é um passo importante para reduzir a produção do *bullying* no ambiente escolar (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018; SILVA; BAZON, 2017).

Quando a escola oferecia o ensino fundamental, os participantes perceberam com maior frequência episódios de violência escolar, principalmente agressões físicas. Para eles, os alunos do ensino fundamental tendem a praticar mais violência escolar por serem adolescentes.

A experiência com alunos do fundamental é diferente. É briga à toa. É rebeldia da adolescência. São mais impulsivos (P1)

Os alunos do ensino fundamental dão muito mais trabalho do que os do ensino médio. O aluno está naquela fase de transição entre criança e adolescente, me parece que eles ficam mais rebeldes, sem controle (P2)

Quando a escola tinha ensino fundamental ocorreram situações aqui dos alunos se pegarem, se baterem, os alunos eram mais agitados. Nas turmas do fundamental se via mais agressões (P4)

Geralmente muita agressão ocorre no fundamental. Isso costuma acontecer mesmo. Eles têm essa coisa de puxar cabelo, dar tapa (P8)

Observa-se que as brigas, tapas e puxões de cabelos são representações de violência física, e aparecem ancoradas em crenças que idealizam o adolescente como um indivíduo rebelde e impulsivo, por isso é esperado que se comporte de maneira agressiva.

A adolescência é um momento de grandes transformações na vida dos indivíduos, mas cada um vive essa fase de um jeito diferente, e isso significa que adolescentes oriundos de famílias pobres vivem uma adolescência, enquanto os de classe média e alta vivem outra (PINTO et al., 2018). Logo, percebe-se que é difícil mensurar a maturidade dos alunos levando em conta apenas a variável idade, quando podemos encontrar adolescentes mais novos com muitas experiências de vida e mais velhos com poucas, respectivamente. Como aponta a literatura científica, os conflitos e as experiências de violência estão presentes em todas as fases da vida, portanto, não são exclusivos da adolescência (STÊNICO; ADAM, 2018).

Os participantes afirmaram não ter presenciado nada grave, casos extremos de violência entre os alunos do ensino médio.

No ensino médio eu não presencio casos extremos de violência (P2)

A prática da violência está mais relacionada à faixa etária (P4)

Hoje eu não presencio nada muito grave. A gente lida muito com adultos (P8)

No entanto, uma participante relevou ter presenciado situações de homofobia entre os alunos do ensino médio.

Nós temos casos de homofobia. Aquele colega que não aceita o outro porque é gay. Tem dois alunos aqui que são travestis, eles se vestem como meninas. Aí volta e meia já tem uma piadinha (P8)

Percebe-se que a gravidade das práticas de violência dos alunos do ensino médio tende a ser minimizada quando os participantes ancoram suas representações na fase adulta como um período de maturidade, contrapondo com a informação de uma participante, que mencionou casos de homofobia em que alunos gays são alvos de piadas. Com base no relato desta participante, não foi possível identificar se os alunos em questão foram vítimas de *bullying* ou de agressões verbais esporádicas. Todavia, a literatura científica aponta que o *bullying* homofóbico tem sido um tipo de violência frequente em escolas de diversos países, inclusive no Brasil (ALMEIDA; MAIA; CHAVES, 2016).

O *bullying* homofóbico pode se manifestar por meio de insultos, piadas, desvalorização, coação, sujeição, produz efeitos nocivos à saúde mental, dificultando a permanência dos

alunos na escola (MARTINS et al., 2020). Pesquisadores assinalam que promover a inclusão de temas transversais na formação dos professores e no ensino básico permite que os integrantes da comunidade escolar desenvolvam atitudes de empatia e respeito, a partir dos esclarecimentos de assuntos tão importantes como a diversidade sexual (MARTINS et al., 2020).

Como se observa, os achados indicaram diferenças entre os ensinamentos na prática da violência escolar, apontando o fundamental como uma etapa que tende a ter mais violência, principalmente de natureza física. Dados semelhantes foram identificados em outros estudos que identificaram a diminuição de ocorrências de violência escolar na medida em que aumenta a idade dos alunos (TAVARES; PIETROBOM, 2016); a violência escolar ocorre com frequência entre a faixa etária de 11 a 14 anos (YANG et al., 2017); a violência física é o tipo mais praticado entre alunos com menor idade e a violência verbal entre alunos de maior idade (ARAS et al., 2018). Em contrapartida, há estudo que constatou não haver diferenças tão significativas de prevalência de violência escolar entre alunos na faixa etária de 10-14 anos em relação aos de 15-19 anos (MARCOLINO et al., 2019b).

Os participantes refeririam que foram vitimados na escola por meio de ameaças e xingamentos.

Fui ameaçado várias vezes pelos alunos (P3)

O aluno estava todo alterado, me ameaçou [...] precisei sair correndo da escola, porque o aluno queria me pegar na rua (P5)

Existe muita violência contra nós. Hoje mesmo eu passei por uma situação dessa. O aluno começou a me xingar, me ameaçou. [...] no meio de uma discussão, o aluno me disse que a escola era uma porcaria, se eu não tinha mais o que fazer, e desejou que eu morresse [...] (P9)

Nota-se representações de violência verbal expressas nas formas de ameaças e xingamentos pelos participantes, e os alunos como os principais autores destas agressões. Resultado semelhante foi encontrado no estudo realizado com 744 professores de escolas públicas de um município cearense, em que 62,2% tinham sido vitimados por violência verbal e 42,5% das ações violentas haviam sido perpetradas por alunos (PINHEIRO et al., 2020). Do mesmo modo, pesquisa que analisou a prevalência de violência contra 279 professores do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em Teresina/PI, evidenciou que 54,8% dos professores havia sofrido pelo menos um tipo de violência, sendo os insultos

verbais a forma mais frequente (39,4%), seguidos de pressão para favorecer o aluno (26,9%); assédio sexual (15,4%) e intimidação (2,2%) (LIMA, et al., 2020).

Além da violência verbal, a literatura científica aponta a frequência de vitimização de professores por violência física, como identificado no estudo transversal de Melanda et al., 2018, na qual 1 em cada 12 professores reportou ter sofrido algum tipo de agressão física na escola. Participaram deste estudo 789 professores atuantes em escolas estaduais de Londrina, atuantes no ensino fundamental e médio (MELANDA et al., 2018). Já os participantes da pesquisa realizada por PINHEIRO et. al., 2020, reportaram ter sofrido socos e chutes dos alunos.

As condições de trabalho e o enfraquecimento da autoridade foram apontados por pesquisadores como aspectos correlacionados à ocorrência da violência contra professores (MELANDA, et. al., 2020; PEREIRA; ZUIN, 2019). Apesar da constância, a literatura científica assinala que a violência contra os professores é um objeto de estudo que carece de mais investigações, tendo em vista que as pesquisas sobre violência escolar são realizadas na maioria das vezes com a participação de alunos (PINHEIRO et al., 2020).

Foram relatadas ações de violência perpetradas por alunos contra o patrimônio da escola, como a destruição de vidros, ventiladores, portas, lâmpadas, vasos sanitários, bombas, fogo, pichação dos muros. Houve também a ocorrência de invasões e furtos.

[...] quebravam vidros, portas, as lâmpadas, vasos sanitários (P1)

[...] soltaram uma bomba na minha aula. [...] quando cheguei na escola tinham acabado de arrumar a instalação na sala de informática e na mesma semana furtaram toda fiação (P2)

[...] pichavam os muros da escola (P5)

Tem casos de furtos aqui na escola. Invasão nos finais de semana. Eles entram para furtar fios de cobre (P9)

As falas indicam representações de violência contra o patrimônio escolar, expressas pelos participantes nas formas de destruição dos objetos, invasão para fins de furtos, pichação dos muros e explosão de bomba. Estas ações violentas contra o patrimônio já foram identificadas em um estudo que utilizou os dados do ROE (Registro de Ocorrência Escolar), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) (TAVARES; PIETROBOM, 2016). Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram casos de depredações (30,5%), invasões (23,2%), pichações (18,1%), furtos (12,6%) e explosões de bombas (9,2) em 5.646

escolas estaduais paulistas, mas as autoras não identificaram as variáveis implicadas neste tipo de violência (TAVARES; PIETROBOM, 2016). Já estudo realizado em 249 escolas mexicanas constatou o envolvimento com gangues, uso de drogas, *bullying* e tratamento desigual dos professores com os alunos, como variáveis associadas à prática de vandalismo no espaço escolar (VIVALTA; FONDEVILA, 2018).

Pesquisadores de relevância em estudos sobre violência escolar afirmaram que a intenção de quem pratica a violência contra a escola visa, além da destruição do patrimônio, atingir simbolicamente àqueles que a representam (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 2002). Neste sentido, qualquer ação de depredação ou vandalismo não deve ser interpretada tão-somente como delito, mas uma forma de os alunos responderem à violência institucional (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 2002).

Os alunos tendem a praticar violência quando a escola não oferece um ambiente de aprendizado adequado.

A infraestrutura influencia na atitude dos alunos. Se o aluno chega na escola as coisas estão quebradas, faltando bebedouro, parece que ele tiver que fazer alguma coisa errada fica mais propenso [...] (P6)

Em compensação, proporcionar um ambiente limpo e confortável repercute positivamente no comportamento dos alunos, conseqüentemente, minimiza a produção da violência escolar.

Quando os espaços estão limpinhos, as carteiras são de boa qualidade, o aluno acaba percebendo que é um ambiente bom para ficar e vai se adequar (P6)

O aluno quer se sentir valorizado, ele percebendo que estão olhando para ele, que ele pertence a algum lugar, isso contribui também para que nós não tenhamos casos de violência. Tira do aluno aquela agressividade (P8)

Observa-se que os participantes ancoram suas representações em aspectos simbólicos, atribuindo aos objetos da escola qualidades que podem contribuir ou inibir a prática da violência escolar. As falas sugerem, de modo implícito, que investir em mudanças na infraestrutura seria uma maneira pela qual a própria escola amenizaria a violência que pratica contra os alunos, permitindo que se sintam valorizados, pertencentes àquele lugar.

Corroborando com o achado do presente estudo, que apontou a relação entre infraestrutura e violência escolar, estudo verificou que ambientes escolares com traços de violência, onde ocorrem atos de vandalismo e tráfico de drogas, tendem a influenciar

negativamente o comportamento dos alunos e aumentam a chance de a direção registrar novos casos de violência (BECKER; KASSOUF, 2016). De modo semelhante, pesquisadores portugueses identificaram que um ambiente escolar com pouca iluminação, janelas sem visibilidade para à área externa, becos, paredes impermeáveis, vegetação abundante e falta de vigilância exercia um impacto negativo sobre o comportamento dos alunos e contribuía para a ocorrência de violência (PIMENTA; NUNES, 2017). Em contrapartida, propiciar aos alunos um ambiente escolar mais acolhedor estimula a optarem por comportamentos mais sociáveis e menos agressivos (TAVARES; PIETROBOM, 2016).

A colocação de espelhos, instalação de ares-condicionados, troca dos utensílios da cozinha e pinturas no pátio, foram citados por dois participantes como melhorias na infraestrutura da escola. Perceberam que tais mudanças ajudaram a minimizar os casos de violência escolar, principalmente depois que realizaram um trabalho de conscientização com os alunos para preservação da escola.

Nós melhoramos o ambiente para os alunos, demos um outro sentido de escola. Colocamos espelhos no pátio, nos banheiros. Os alunos pintaram o pátio [...] nós falávamos para os alunos, que o dinheiro que antes servia para arrumar as coisas, agora era usado para melhorias. Não pode dizer que é o céu, mas melhorou muito, muito a situação de violência aqui (P4)

[...] instalaram ares-condicionados. Compramos pratos de louça. Deu uma melhorada nos casos de violência [...] conversei bastante com os alunos sobre os cuidados com a escola (P6)

Percebe-se que os participantes ancoram os sentidos de suas representações em valores afetivos, demonstrando uma preocupação em agradar os alunos. Nota-se, também, uma tentativa de ressignificar a escola como um ambiente que pode ser agradável, onde é possível construir boas relações. Esses achados, que demonstram a importância da participação dos alunos na prevenção da violência escolar, corroboram com a literatura científica quando afirma que envolver os alunos nas transformações dos espaços escolares, de modo a valorizar e preservar o ambiente, desenvolve neles um senso de cooperação e, ao mesmo tempo, permite que se sintam empoderados a buscarem soluções dos problemas enfrentados pela instituição, como é o caso da violência (SILVA, 2018; FELIPPE; KUHNEN; SILVEIRA, 2016).

Categoria 4.2.2 – Impactos da violência escolar no trabalho docente

Na percepção dos participantes, os conteúdos padronizados não condizem com a realidade dos alunos. Consideram que eles ficam alheios no processo de aprendizado, ociosos e desinteressados na sala de aula, propensos a praticarem violência.

Podemos falar de uma violência estrutural em relação ao Estado, a política educacional. É uma violência contra o aluno o que fazemos. É uma violência abordar um conteúdo que às vezes não faz parte do cotidiano dele. Todo esse desinteresse pode ser um fator que interfira na postura deles, na violência (P2)

Não temos margem para trabalhar com a realidade. O professor precisar dar um conteúdo padronizado. Eu tinha uma forma de trabalhar, uma didática. Aí vem um material para trabalhar em sala de aula que eu preciso seguir, saber o conteúdo, mas que não atende à realidade dos alunos. Às vezes me vejo praticando violência contra eles (P3)

Essa falta de instrumentalização interfere na questão da violência escolar. O aluno fica ocioso e não vê necessidade de aprender (P7)

A política educacional é representada como expressão da violência nas escolas e que acaba repercutindo no trabalho docente, indicando um tipo de violência definida como simbólica/institucional, praticada com o uso do poder, de forma dissimulada e, muitas vezes, as vítimas não percebem que estão sendo oprimidas (BOURDIEU, 2010). No sistema educacional, por meio da ação pedagógica ocorre a produção de uma violência simbólica, legitimada na imposição de uma cultura arbitrária, na qual, ocupando uma posição de autoridade na sala de aula, os professores transmitem valores e costumes pertencentes às classes burguesas aos alunos oriundos das classes populares (BOURDIEU, 2015). Tal concepção corrobora com as representações sociais dos professores, quando consideraram a transmissão de conteúdos padronizados como uma ação violenta contra os alunos, e perceberam-se como autores da violência no processo ensino-aprendizagem (BOURDIEU, 2015).

Como se observa, as falas indicam o desconforto dos participantes por terem que cumprir atividades que lhes são impostas e por ocupar, do mesmo modo que os alunos, um lugar de submissão no sistema educacional. Desse modo, é possível notar que a violência simbólica produz no ambiente escolar um movimento cíclico de micro violências. Estudos

apontam que, por serem maioria, os alunos acabam sendo os que mais sofrem a violência simbólica, e os professores são os que mais praticam este tipo de violência contra os alunos (OLIVEIRA; PEREIRA; CARRIJO, 2019; SILVA; SILVA, 2018).

É preciso haver mudança na prática pedagógica para tornar o ensino mais atrativo.

O professor mais tradicional enche a lousa de coisa para o aluno copiar. Não está na hora de mudar? Não é atrativo (P1)

Você chega na sala de aula é só conteúdo jogado na lousa. É português, é matemática. Não é atrativo, não é atrativo. Precisa mudar (P5)

As falas sugerem que a adoção de novas estratégias de ensino proporcionaria aos alunos uma condição mais ativa em sala de aula, corroborando com apontamentos da literatura científica, quando afirmam que em um projeto de educação baseado em princípios democráticos, alunos e professores não devem estabelecer uma relação unilateral na construção do conhecimento; isso significa dizer que tanto os saberes dos professores quanto as vivências trazidas pelos alunos são relevantes no processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2019).

Os episódios de violência na escola atrapalham a rotina de trabalho, pois os professores precisam cumprir um calendário com metas e perdem muito tempo intervindo nos casos.

A violência toma muito tempo do meu trabalho, porque às vezes eu tenho um serviço para fazer e não consigo (P5)

A gente está com foco para trabalhar naquele dia e, acaba acontecendo um problema de violência escolar, daí temos que parar tudo o que estamos fazendo para intervir nesses casos. Por quê? Porque hoje a nossa maior preocupação é a violência escolar. Atrapalha totalmente a rotina do trabalho. Coisas que seriam prioridades, porque temos um calendário para cumprir e somos cobrados por metas, acabam ficando em segundo plano (P9)

Quando ocorrem situações de violência, não tem como render. Você fica tentando controlar, tentando impedir uma briga, você perde vinte, trinta minutos da aula, quando vê já foi, não rende (P10)

A violência escolar é compreendida como um fator que interfere na produtividade do trabalho docente. É possível notar a sua intensidade na escola quando a violência é percebida

como a maior preocupação dos professores, enquanto a prioridade de educar por vezes fica em segundo plano.

Embora não tenham mencionado com mais detalhes as metas que a escola precisa cumprir e de que forma isso acontece, a literatura científica aponta que, no decorrer dos anos, foram sendo implementadas reformas políticas que mudaram de modo significativo o desenvolvimento do trabalho docente na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, da qual a escola investigada faz parte (FERNANDES; BARBOSA; VENCO, 2019). No âmbito destas reformas, verificamos a adoção de um currículo padronizado e a aplicação de exames em larga escala, como SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (FERNANDES; BARBOSA; VENCO, 2019). A partir de então, as escolas passaram a transmitir os conteúdos exigidos para este tipo de avaliação, direcionando o trabalho dos professores para obtenção de bons resultados com o intuito de receber bonificações (FERNANDES; BARBOSA; VENCO, 2019).

Nesta perspectiva, compreende-se que, ante um cenário de pressão por metas de desempenho, a violência se torna um fenômeno que, além de causar interrupções nas aulas, produz conseqüentemente um impacto na aprendizagem dos alunos, sobrecarregando ainda mais a responsabilidade dos professores. Quando não conseguem desempenhar o trabalho conforme o previsto, se sentem reféns, impotentes e frustrados. A violência provoca uma sensação de insegurança, vulnerabilidade.

A violência mata 50% da nossa carreira. A gente se sente amarrado, impotente, se torna um refém (P8)

[...] estamos trabalhando vulneráveis, sem segurança nenhuma. A gente nunca sabe quem está entrando na escola (P9)

A aula não segue conforme o previsto, fico muito frustrado (P10)

A violência é representada como um fenômeno imprevisível, que surge mudando a rotina de trabalho planejada, despertando sentimentos negativos de insegurança e improdutividade. De modo semelhante, estudo realizado com professores de uma escola pública identificou que estes profissionais sentiam dificuldades para trabalhar após a ocorrência de violência e ficavam insatisfeitos com suas aulas (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017). Além destes aspectos relacionados ao trabalho docente, a literatura científica alerta para o fato que professores expostos à violência podem desenvolver transtornos de ansiedade, depressão, pânico (FACCI, 2019; CARDOSO; NUNES; MOURA,

2019; GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019) e, em muitos casos, são afastados de suas atividades laborais, como identificado no estudo de Moreira e Rodrigues (2018).

Na opinião dos participantes, as famílias dos alunos agressores não dão limites e valores morais. As famílias são desestruturadas, caracterizadas como ausente da figura paterna ou materna, pais ou mães presos (as), muitas vezes formadas por avós (as) ou tios (as). Acreditam que é no ambiente doméstico que se inicia um ciclo violento adentrando a escola, onde os alunos reproduzem o modelo de comportamento aprendido.

Os alunos reproduzem na escola o que aprendem em casa (P1)

Quando a gente observa a história da criança e do adolescente que gerou a violência, você entende, porque ele agiu assim olhando dentro da casa deles. Para ele um xingamento é um elogio. Pegar alguém pelo pescoço, agredir é normal. Ele tem isso com os irmãos, ele tem isso dentro da casa (P4)

Uma agressão que o pai faz em casa, o aluno reproduz aqui, dando tapa na cabeça do outro. Se ele não tivesse isso em casa, não faria na escola. Aprende o que o meio ensina. O meio ensina coisa errada, o aluno vem reproduzir na escola (P5)

As famílias são desestruturadas, muitos têm pai preso, mãe presa, eles chegam na escola sem valores morais (P4). A falta de valores vem da família, que são desestruturadas (P7)

Eles têm famílias desestruturadas. O aluno que já passou por três padrastos, ele não conhece o pai, às vezes não mora com a mãe (P8)

Geralmente, muitos casos de violência acontecem porque o aluno não tem boa estrutura familiar. É criado com a tia, avó, o pai largou, a mãe largou, o pai está preso, a mãe está presa. A escola é o local onde existe regras, e o aluno não tem regras em casa, isso reflete na violência escolar (P10)

Nota-se que descreveram como desestruturadas as famílias que não se enquadram no modelo de família tradicional/nuclear, composta por pais e filhos. O que citaram como desestruturação, a literatura científica aponta como sendo diferentes arranjos familiares, ou seja, quando outros familiares ou terceiros se agregam à composição nuclear, em decorrência de separações, novas uniões, a família vai sendo recomposta (GONÇALVES; EGGERT, 2019). Devemos considerar não é o fato de serem ou não “estruturadas”, mas se as famílias estão cumprindo com o seu papel, enquanto ambiente de proteção, cuidado e afeto na vida dos adolescentes (GONÇALVES; EGGERT, 2019).

Foi possível constatar que as representações dos participantes corroboram com a literatura científica com relação à reprodução do comportamento violento. Contudo, divergem sobre o modelo familiar representado, já que as situações de violência podem ocorrer tanto no âmbito das famílias consideradas tradicionais quanto nas significadas como “desestruturadas”. Desse modo, estudos apontaram que, independente da organização familiar, crianças e adolescentes que vivem em ambientes hostis e convivem com a violência no seu dia a dia, seja de forma direta ou indireta, tendem muitas vezes a agir com agressividade quando estão em situações conflituosas (COSTA; TEIXEIRA, 2017; MAIA et al., 2017).

De modo semelhante, revisão integrativa sobre *bullying* identificou, com base em outros estudos, que alunos com pais menos afetivos e autoritários podem conduzi-los às práticas de *bullying*; exposição a conflitos familiares e castigos também foram associados ao envolvimento com *bullying* (OLIVEIRA et al., 2017). Contudo, as configurações familiares não foram positivamente relacionadas com a perpetração dessa violência, ou seja, a presença de figura materna e paterna ou a ausência de um deles não contribui nem minimiza a ocorrência deste fenômeno (OLIVEIRA et. al., 2017).

Afirmaram que as famílias dos alunos são ausentes na vida escolar dos seus filhos, principalmente a dos alunos agressores.

Não conseguimos trazer a família na escola. É muito difícil (P1)

Os pais são muito ausentes. Os alunos envolvidos em problemas de violência escolar, a família não comparece às reuniões (P2)

Nota-se que os participantes não se referem a nenhuma atividade proposta junto às famílias que não seja as reuniões, cujo encontro é formal, com apresentação de rendimentos ou queixas, e promove uma aproximação concreta com a escola. Diante disto, considera-se necessário o desenvolvimento de atividades extracurriculares integrando as famílias pois, de acordo com a literatura científica, essa parceria tende a trazer bons resultados: contribui com o desempenho escolar (MAHENDRA; MARIN, 2019) na redução da violência escolar (TAVARES; PIETROBOM, 2016) e no combate às práticas de *bullying* (MARTINS; BARREIROS, 2019).

Considerando que o ciclo da violência pode se iniciar no ambiente familiar e se estender em outros contextos sociais, é importante que as escolas incluam as famílias nas ações de enfrentamento da violência escolar, um passo essencial para desconstruírem uma cultura de violência na qual estão imersas (OLIVEIRA et. al., 2017). Além disso, é indispensável que as

escolas apostem em parcerias com equipes interdisciplinares da rede básica, para que seja realizado um trabalho junto às famílias, visando o fortalecimento dos vínculos, afetos e, sobretudo, estimulando-as na busca do diálogo como recurso para uma convivência saudável (OLIVEIRA et. al., 2017).

Os participantes referiram que não se sentem preparados para lidar com o fenômeno da violência escolar, pois não receberam formação acadêmica para tal.

Eu não sou preparado para isso, não estudei psicologia. Acredito que os colegas tenham a mesma dificuldade (P1)

Nós, dentro das escolas, não sabemos lidar com esse tipo de situação, não recebemos uma formação adequada (P9)

Percebe-se que a falta de embasamento teórico sobre violência escolar na formação impacta no trabalho dos professores no enfrentamento deste fenômeno. Resultado semelhante foi obtido no estudo de Mello (2018), em que foi mencionado pelos participantes a lacuna na formação. Na mesma direção, pesquisa realizada em seis cursos de licenciatura identificou, que os alunos se sentiam inseguros para lidar com as manifestações de violência durante o período de estágio; no entanto, aqueles que foram contemplados com disciplinas eletivas sobre a temática da violência escolar confirmaram a importância que tais conhecimentos trouxeram na sua formação e prática. (LONGO, 2019). Nesta perspectiva, é imprescindível a inclusão do tema da violência escolar na grade curricular dos cursos de licenciatura, de modo que os conteúdos permitam aos futuros professores atuar de modo mais eficaz no enfrentamento da violência escolar, principalmente na prevenção desses episódios (MELLO, 2018; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018; SILVA et al., 2017).

Na opinião de um participante, a presença de profissionais da psicologia e do serviço social ajudaria os professores a lidar com os alunos agressores.

Nós tentamos todas pedagogias possíveis. Mas cadê o psicólogo, cadê o assistente social? Não temos (P5)

A fala indica que, para o enfrentamento da violência escolar, é importante a realização de um trabalho interdisciplinar. Essa forma de atuação favorece o processo educativo, promove um cuidado integral dos alunos, viabiliza o diálogo com outros serviços da rede de proteção de crianças e adolescentes, contribui para o bom funcionamento institucional e

contribui na redução dos casos de violência (SILVA; ASSIS, 2018; STEFANINI et al., 2019a).

Foram mencionadas as medidas de intervenção utilizadas no manejo dos alunos agressores. Um participante relatou que busca mediar os conflitos na base do diálogo, da amizade. Outro argumentou que quando não consegue mais dialogar com os alunos aplica suspensão ou expulsão.

Eu tento na base da amizade, da confiança. Eu tento ensinar a eles que é dialogando que as coisas dão certo (P1)

Quando o diálogo chega ao fim, você não consegue mais ter aquela mediação pelo diálogo, aí precisa partir para punição mesmo. Senão tiver punição, não resolve. É um método de intervenção forte, suspensão, expulsão (P5)

Há casos, que a escola precisou chamar o “disciplina” do bairro, considerado como uma liderança ligada ao tráfico de drogas, para atuar junto nas situações de violência.

[...] se o aluno dá trabalho na escola, e descobrimos que ele faz alguma coisa ilícita, chamamos um “disciplina”, um traficante, que impõe respeito sobre ele (P5)

[...] uma aluna inventou que estava grávida de um professor. Então, para ele não ser morto eu entrei em contato com um aluno que conhecia um “disciplina”. Fomos lá resolver essa situação, e a menina disse depois que era mentira (P3)

As falas indicam que a escola não possui um plano de enfrentamento da violência escolar, as medidas aplicadas são pontuais e controversas. Percebe-se a dificuldade dos professores em dialogar com os alunos e, embora haja tal tentativa, nota-se que eles dão mais ênfase às ações punitivas, ancorando os sentidos de suas representações em valores culturais que concebem a punição como meio de educar e corrigir.

De acordo com a literatura científica, as escolas que optam em adotar medidas punitivas tornam-se ambientes de constantes conflitos, induzindo à produção de mais violência, além de comprometerem a construção de relacionamentos saudáveis entre seus integrantes, considerado um fator importante no enfrentamento da violência escolar (SILVA; COSTA, 2016). Em contrapartida, pesquisadores verificaram que estratégias de intervenção que envolvem família-equipe interdisciplinar-comunidade impactam de maneira positiva no

comportamento dos alunos e reduzem o engajamento dos mesmos em episódios de violência (STEFANINI et al., 2019b). A qualidade da relação aluno-professor também foi apontada como um fator importante para inibir ou prevenir episódios de violência escolar (TAVARES; PIETROBOM, 2016). Além de cumprirem um papel de suma importância no processo ensino-aprendizagem, os professores contribuem no desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos, fazendo até mesmo com que reflitam em suas práticas enquanto cidadãos (SAPIENZA; LOHR, 2018).

Com relação ao “disciplina”, explicaram que ele media os conflitos na comunidade, orienta os alunos a não causarem problemas na escola, e há uma regra que não se deve chamar a polícia.

O “disciplina” instrui os alunos para não trazer problemas na escola. Eles me explicaram que o “disciplina” é como fosse um mediador. Eu falei para os alunos, legal, vamos trabalhar juntos (P1)

A violência na comunidade era maior antes do tráfico. Com a chegada do tráfico a violência ficou organizada. Você percebe que a comunidade não pode fazer o que bem entende. Por isso esse contrato que não pode ter polícia. Dependendo o que o morador fizer ele não vai responder para a polícia. Ele vai responder para o justiceiro do bairro, o “disciplina” (P3)

As falas apontam os reflexos do contexto social onde a escola está inserida no seu funcionamento. Foi possível notar que os participantes relatam com naturalidade o fato de a escola buscar o apoio do “disciplina” para intervir em determinados casos de violência, ou até mesmo para mediar conflitos entre alunos e professores, atribuindo a essa relação um significado de parceira, e não como interferência.

Estudos que buscaram compreender os efeitos territoriais nas escolas situadas em regiões periféricas demonstraram que as aulas em instituições com esta característica são muitas vezes suspensas ou interrompidas em decorrência dos confrontos armados (GUIGUES, 2021); há maior incidência na rotatividade de professores ou presença de substitutos; quanto maior o nível de vulnerabilidade social nas redondezas da escola, a qualidade do ensino tende a ser mais limitada, e os alunos tendem a apresentar como consequência baixo desempenho escolar (RIBEIRO; VÓVIO, 2017). Como se nota, os resultados obtidos nestas pesquisas evidenciaram os impactos do território vulnerável nas escolas de um outro ponto de vista, diferentemente do resultado apresentado no presente

estudo, que relevou um trabalho realizado entre a escola e o tráfico/disciplina para intervir nos casos de violência escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores deste estudo representaram a violência escolar como manifestações da violência física, brigas e tapas; violência verbal: xingamentos, humilhação, provocação, *bullying*, ameaças; violência simbólica: falta de investimentos na educação, desvalorização dos professores, aplicação de conteúdos padronizados; violência contra o patrimônio escolar: destruição, bombas e furtos. De modo geral, tais representações coincidiram com conceitos de violência escolar presentes na literatura científica. Os professores reconheceram as violências que são produzidas na escola e a própria escola como instituição que perpetra violência.

A partir dos relatos, foi possível constatar condutas controversas em relação à atuação da escola no enfrentamento da violência escolar pois, ao mesmo tempo que se preocupa em proporcionar um ambiente agradável aos alunos, opta por aplicar medidas de caráter punitivo, visando o afastamento definitivo ou temporário destes. Há, portanto, um descompasso sobre o que a instituição entende como seu papel na sociedade. Diante disso, ponderamos ser mais pertinente que a escola continue investindo em um tratamento humanizado, que escolha por estratégias de intervenção que valorizem os vínculos afetivos, já que trouxeram bons resultados na prevenção da violência escolar.

Considera-se oportuna a promoção de atividades com temas transversais como gênero e sexualidade, de modo que as reflexões desenvolvam nos alunos a incorporação de uma cultura com valores e atitudes de não-violência. Imprescindível que a escola invista na formação continuada do seu corpo docente, a fim de que estejam preparados para atuar frente aos episódios violentos, e consigam a partir do conhecimento adquirido sensibilizar alunos e familiares sobre a gravidade da violência.

Apesar de a escola não ter profissionais da saúde, é importante que ela busque articulação com a rede básica, órgãos de proteção de crianças e adolescentes, parcerias com as universidades, tanto para oferecer aos seus alunos um atendimento integral quanto para planejar ações intersetoriais de enfrentamento da violência escolar. Assim como os alunos, as famílias precisam ser acolhidas neste processo, pois se encontram imersas na violência e, sem dar conta dessa realidade, continuam reproduzindo no decorrer das gerações um padrão de comportamento que aprenderam culturalmente/socialmente.

Por fim, considera-se necessária a implementação de políticas de educação que ofereçam aos professores melhores condições de trabalho como, por exemplo, escolas com boa infraestrutura, redução da carga horária, aumento dos salários, flexibilização curricular, etc. Acreditamos que tais fatores permitiriam a estes profissionais desenvolver suas práticas com

autonomia e dignidade, promovendo, especialmente, uma aprendizagem mais significativa aos alunos.

Pesquisar as representações sociais de violência escolar por professores se mostrou importante para a compreensão do fenômeno, contribuiu para reflexões e análises em busca de ações de prevenção e enfrentamento do problema. Este estudo foi realizado em uma única escola, portanto, é limitado nas suas constatações. Sugerimos a realização de mais pesquisas com o propósito de compreender esse fenômeno tão recorrente e multifacetado que é a violência escolar, analisando a sua ocorrência tanto em escolas públicas quanto privadas, utilizando outros instrumentos na coleta de dados, como grupos focais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2002, v.1, 400p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO- Brasil, OIE, MEC, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A2ncias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf. Acesso em 14 dez. 2020.
- ALMEIDA, H.R.A.; MAIA, L.M.; CHAVES, H.V. Homofobia na escola: algumas posições assumidas por instituições da Psicologia no Brasil. **Rev.Psicol. Polít.**, v.16, n.35, p.71-85, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000100005&lng=pt&nrm=iso . Acesso 16 fev. 2021.
- ARAS, S.; ÖZAN, S.; TIMBIL, S.; SEMIN, S.; KASAPÇI, O. Exposure of students to emotional and physical violence in the school environment. **Arch Neuropsychiatry**, v. 53, p. 303-310, 2016. DOI: 10.5152/npa.2016.11323. Acesso em 20 fev. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 280p. ISBN 9788562938047.
- BECKER, K, L.; KASSOUF, A.L Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-63512016000200653&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 12 jan. 2021
- BESERRA, M.A. et al. Percepção dos professores acerca do fenômeno da violência escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 11179-11193, 2021. Disponível em <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/23974-61780-1-PB.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. ISBN 9788528699630.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs), 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. ISBN 9788597012613.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 16 out. 2019
- CARDOSO, J.S.; NUNES, C.P.; MOURA, J.S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v.20, n.57, p. 125-140, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39552/30195>. Acesso em 10 jan. 2021.

CARIDADE, S. et. al. Análise do meio escolar na perspectiva dos agentes educativos: características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 19, p. 67-89, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5293>. Acesso em: 23 mai. 2021.

CARVALHO, D. N.S. **A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?** 2019. 121f. (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP, 2019. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190860>. Acesso em 25 mai. 2021.

CARVALHO, P.S. Considerações sobre o papel do mediador escolar: a função do diálogo. **Tempo psicanal**, v.49, n.2, p. 234-257, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v49n2/v49n2a11.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v.4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em 21 mai. 2021.

COSTA, A.L.; TEIXEIRA, K.M.D. O comportamento dos alunos na escola e sua relação com a violência doméstica na percepção dos educadores. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 28, n.1, p. 22-42, 2017. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/13804/1/261-1561-1-PB.pdf>. Acesso em 12 dez. 2020.

DAHLBERG, L.L.; KRUG, E.G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11, p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0.pdf>. Acesso em 17 fev. 2021.

DALCASTAGNER, G.B.; NUNES, C.C. Violências no contexto escolar: percepções de alunos, professores e gestores. **Filosofia e Educação**, v.11, n.3, p.423-452, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8654929>. Acesso em 23 mai. 2021.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**, Brasília, DF: Unesco, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128720>. Acesso em: 21 mai. 2021.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO. **Escolas estaduais da região de Ribeirão Preto/SP**. Disponível em <https://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br/dados-das-escolas/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FACCI, M.G.D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Revista de Psicologia**, v.31, n. 2, p. 130-142, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v31n2/1984-0292-fractal-31-02-130.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

FELIPPE, M. L.; KUHNEN, A.; SILVEIRA, B.B. Como seria uma escola ideal? O que dizem os estudantes. **Revista de Psicologia da IMED**, v.8, n.2, p. 109-121, 2016. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/1258>. Acesso em 02 dez. 2020.

FERNANDES, M.J. S.; BARBOSA, A.; VENCO, S. O trabalho docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo- Brasil no contexto da Nova Gestão Pública. **Revista**

Educación, Política y Sociedad, v. 1, n.4, p. 14-32, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686399>. Acesso em 10 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. 256p. ISBN 9788577534180.

GIORDANI, J.P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLO, D.D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.21, n.1, p. 103-111, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 mar. 2021.

GOMES, V.A.F.M.; NUNES, C.M.F.; PÁDUA, K.C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professores do ensino fundamental I. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200277. Acesso em 16 fev. 2021.

GONÇALVES, J.P.; EGGERT, E. Estruturadas x desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18034>. Acesso em 20 mar. 2021.

GUIGUES, A.L.S. Violência e educação na cidade de Angra dos Reis/RJ: números, dispersão geográfica e impactos. **Revista Ensaios de Geografia**, v.7, n.13, p. 11-30, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/42333. Acesso em 18 abr. 2021.

GUIMARÃES, R. R. Educação e Cidadania: seu preparo para o exercício da cidadania. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v.9, n.1, p. 02-11, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/45559/24327>. Acesso em: 15 mai. 2021.

HELLFELDT, K.; GILL, P.E.; JOHANSSON, B. Longitudinal Analysis of Links Between bullying Victimization and Psychosomatic Maladjustment in Swedish Schoolchildren. **Journal of School Violence**, v. 17, n. 1, p. 86-98, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>. Acesso: 23 mai. 2021.

HERMINIO, A.B.; ADAM, J.M. Protagonismo de violência escolar por meninas: percepções de professores e diretores nos cadernos de ocorrência. **Revista Prática Docente**, v.2, n.2, p. 366-381, 2017. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/66>. Acesso em 25 mai. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>. Acesso em 05 mar. 2021.

KRUG, E.G. et al. **Word report on violence and health**. Geneva: Word Health Organization, 2002. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 09 abr. 2021.

LONGO, M.M. A violência escolar na formação docente. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura/UERJ**, v. 8, n. 18, p. 145-159, 2019. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/40867>. Acesso em 30 abr. 2020.

MACHADO, D.A. et al. Percepção de violência no perímetro escolar: estudo de caso na escola de ensino fundamental Dra. Zilda Arns. P. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Percep%C3%A7%C3%A3o-de-viol%C3%Aancia-no-per%C3%ADmetro-escolar-estudo-de-caso-na-escola-de-ensino-fundamental-Dra.-Zilda-Arns.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021.

MAHENDRA, F.M.; MARIN, A.H. Ambiente escolar e rendimento escolar de adolescentes. **Psic.: Teor.e Pesq.**, v. 35, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/PvRfnmMftZRfNmKRdPfHWr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 mar. 2020.

MAIA, R. S. et al. Da proteção ao risco: configurações da violência intrafamiliar na juventude paraense. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33312.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

MARCOLINO, E.C. et al. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Rev Min Enferm**, v. 27, p. 1-10, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n1/0104-0707-tce-27-01-e5500016.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

MARCOLINO, E.C. et al. Violência escolar entre adolescentes: prevalência e fatores associados a vítimas e agressores. **Rev Min Enferm**, v. 23, p. 1-7, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n1/0104-0707-tce-27-01-e5500016.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MARTINS, A.C.H.F.S.; BARREIROS, C.H. Percepções da equipe técnica escolar e das famílias dos educandos numa escola de referência do Rio de Janeiro sobre bullying e o papel da orientação educacional. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão/UERJ**, v.8, n.18, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/43436/30761>. Acesso em 10 jul. 2020.

MARTINS, E.D.; MOURA, A.A.; BERNARDO, A.A. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.22, n.1, p. 410-423, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10731/7347>. Acesso em 14 nov. 2020.

MARTINS, J.G. et al. Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola: convite para uma reflexão. **Revista de História**, v.12, n.1, p. 681- 701, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/16376/17348>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MEDEIROS, M.F.; TIELLET, M.H.S.; BRAGA, A.R.C. A percepção dos professores da rede municipal de ensino sobre a violência nas escolas do município de Cáceres-MT. **Dialogia**, v. 32, p. 10-24, 2019. Disponível em [file:///C:/Users/Notebook/Downloads/13309-65499-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Notebook/Downloads/13309-65499-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 25 mai. 2021.

MELANDA, F. N. et al. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de ações estruturais. **Cad. Saúde Pública**, v.34, n.5, p. 1-12, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/csp/v34n5/1678-4464-csp-34-05-e00079017.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

MELLO, F.C.M. **Representações sociais de professores sobre bullying e seu enfrentamento no contexto da prática docente**. 2018. 142f. (Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto/SP, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-04072018-160821/pt-br.php>. Acesso em 06 jan. 2019.

MINAYO, M.C.S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. p. 21-42. In: NJAINE, K.; ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P. (Org). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013a. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/7yzrw/pdf/njaine-9788575415887.pdf#page=19>. Acesso em 14 mai. 2021.

MINAYO, M.C.S.; COSTA, A.P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, p.139-153, 2018b. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso 12 out. 2020.

MINAYO, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017c. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>. Acesso em 20 jul. 2020.

MOREIRA, D.Z.; RODRIGUES, M.B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n.3, p. 236-247, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n3/a04v23n3.pdf>. Acesso em 24 mai. 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. ISBN 9788532628961.

MOTA, R.S. et al. Adolescentes escolares: associação entre vivência de bullying e consumo de álcool/drogas. **Texto Contexto Enferm**, v. 27, n. 3, p.3-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/0104-0707-tce-27-03-e3650017.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M.O.; MACHADO, I. Bullying escolar na perspectiva dos professores. **Estud. Pesqui. Psicol**, v.18, n.1, p. 321-340, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18n1/v18n1a18.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, R.R.; PEREIRA, M.F.R.; CARRIJO, K.E.B. Violência Simbólica no âmbito escolar: a contribuição de Pierre Bourdieu em relação à violência. **E-Revista Facitec**, v.11, n.10, p. 2-7, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Notebook/Downloads/7368-47973784-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Notebook/Downloads/7368-47973784-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 11 fev. 2021.

OLIVEIRA, W.A. et al. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n.5, p.1553-1564, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v22n5/1413-8123-csc-22-05-1553.pdf>. Acesso em 15 abr. 2019.

PEREIRA, A.I.B.; ZUIN, A.A.S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p.331-351, 2019. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n76/1984-0411-er-35-76-0331.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

PIMENTA, S.; NUNES, L.M. A escola como espaço de violência e incivildades- o meio, a arquitetura e a caracterização espacial. In: **Crime e segurança nas cidades contemporâneas**, 1.ed. Porto: Fronteira do Caos, p. 121-136, 2017. ISBN 9789898647740.

PINHEIRO, F.P.H.A. et al. Características da violência contra professores de escolas públicas. **Revista Subjetividades**, v.20, n.1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/e8827/pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

PINTO, I.V. et al. Tendências de situações de violência vivenciadas por adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009, 2012 e 2015. **Rev Bras Epidemiol.**, v. 21, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v21s1/1980-5497-rbepid-21-s1-e180014.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

REIS, D.C. et al. Percepção de professores sobre a violência no contexto escolar. **Conhecimento & Diversidade**, v. 12, n. 27, p. 127 – 143, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/7490-25256-1-PB.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021.

RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. 2, p. 71-87, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00071.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTOS, G.C.; GARCIA, M. F. O impacto da violência urbana no desenvolvimento escolar dos alunos usuários da rede municipal de ensino nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Khora**, v. 5, n. 6, p. 1-17, 2018. Disponível em: <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/download/137/96>. Acesso em 23 mai. 2021.

SANTOS, J.V.T.; MACHADO, E.M. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. **Rev. bras. segur. pública**, v. 13, n. 2, 106-125, 2019. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1113>. Acesso em 18 mai. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015-2016)**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/983.pdf>. 10 mar. 2019.

SAPIENZA, G.; LOHR, S.S. Orientação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças: um relato de experiência. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v.7, n.1, p. 15-28, 2018. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/129/111>. Acesso em 13 abr. 2021.

SCHERER, Z.A.P. (Org). Cartilha Violência Escolar: ações de intervenção e prevenção. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://conteudosdigitais.eerp.usp.br/cartilhas/cartilhaviolencia.pdf>. Acesso em: 21mai. 2021.

SILVA, A.M.S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, 2018. Disponível

em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/535/300>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SILVA, D.T.G.; **Estratégias de prevenção da violência escolar: revisão integrativa da literatura**. 2018. 97f. (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto/SP, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-05122018-202602/publico/DEBORATATIANEGOESSILVA.pdf>. Acesso em 23 mai. 2021.

SILVA, F.L. As violências no ambiente escolar: o bullying na percepção de professores e alunos. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 12, n. 23, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/1176-3266-1-PB.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021.

SILVA, F.R.; ASSIS, S.G. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.23, n.9, p. 2899-2908, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n9/1413-8123-csc-23-09-2899.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SILVA, J. L.; BAZON, M.R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p.615-628, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28082/pdf>. Acesso em 04 abr. 2019.

SILVA, M.; SILVA, A.G. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 471-494, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-471.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

SILVA, P.F. et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. **Psicol. USP**, v.28, n.1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/1678-5177-pusp-28-01-00044.pdf>. Acesso em 17 ago. 2020.

SILVA, S.S.; COSTA, B.L.D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, p. 638-663, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00638.pdf>. Acesso em 12 dez. 2018.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>. Acesso em 14 mai. 2021.

STEFANINI J.R. et al. Avaliação do meio escolar: percepções dos profissionais de uma escola pública do interior de São Paulo. **Revista Lusófona de Educação**, v.46, p.41-58, 2019a. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7062>. Acesso em 15 nov. 2020.

STEFANINI, J.R. et al. Percepções de um grupo de professores sobre o enfrentamento da violência escolar. In: CARIDADE, S.; SANI, A. I.; NUNES, L. M.; ESTRADA, R.; VIANA, F. Coord. (s). *Abordagens contemporâneas de vitimação, violência e crime*. Lisboa: Coisas de Ler, 2019b, p.49-64.

STÊNICO, J.A.G.; ADAM, J.M. As concepções de adolescente e as metáforas “ioiô”, “canguru”, e “nem nem” como processos sociais. **Holos**, v.2, p. 276-288, 2018. Disponível

em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4101/pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

TAVARES, P.A.; PIETROBOM, F.C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 46, n.2, p.471-498, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ee/v46n2/0101-4161-ee-46-02-0471.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

VIVALTA, C.J.; FONDEVILA, G. School Vandalism in Mexico. **Journal of School Violence**, v.17, n.3, p. 392-404, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1355809>. 14 mai. 2021.

YANG, L.; ZHANG, Y.; XI, B.; BOVET, P. Physical Fighting and Associated Factors among Adolescents Aged 13–15 Years in Six Western Pacific Countries. **Res. Public Health**, v. 14, p. 2-10, 2017. Disponível em: <https://sci-hub.se/10.3390/ijerph14111427>. Acesso: 15 set. 2020.

ANEXO A- Aprovação da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto/SP

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Av. Nove de Julho, 378 – Ribeirão Preto - SP

Ribeirão Preto, 10 de setembro de 2018.

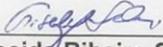
Ofício nº 738 /2018

Assunto: “Representações sociais de violência escolar por profissionais da educação básica”

Prezada Senhora,

Pelo presente venho comunicar o interesse de nossa Diretoria de Ensino – região de Ribeirão Preto, em participar desse projeto de pesquisa a ser realizado na EE Gleite de Alcântara, no período de dezembro de 2018 a abril de 2019.

Informo que a temática nele trabalhada vem ao encontro do Programa criado pela SEE/SP em 2009, “... *um conjunto de ações que tem como objetivo promover ambientes pacíficos e democráticos nas escolas da rede pública e garantir a segurança dos alunos, suas famílias e dos servidores estaduais.*”



Gisele Aparecida Ribeiro Salvi
Diretor Técnico I – NPE

Gisele Aparecida Ribeiro Salvi
RG: 19.975.115-8
Diretor Técnico I - NPE

ANEXO B - Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP



Ofício CEP-EERP/USP nº 295/2018, de 29/11/2018

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado **aprovado “ad referendum”** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) em 28 de novembro de 2018.

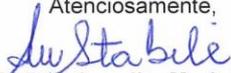
Protocolo CAAE: 98125418.7.0000.5393

Projeto: Representações sociais de violência escolar por profissionais da educação básica

Pesquisadores: Natalia Alves de Camargo

Zeyne Alves Pires Scherer (orientadora)

Em atendimento às normativas éticas vigentes, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, deverão ser encaminhados ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Angelita Maria Stabile
 Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Prof.ª Dra. Zeyne Alves Pires Scherer

Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
 Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Parte I: Dados de Identificação

Sexo:() Feminino () Masculino

Idade: _____ anos

Escolaridade:_____Ocupação:_____

Você tem algum curso de especialização ou pós-graduação? _____

Tempo de atividade profissional (anos):_____

Tempo de atividade na instituição pesquisada:_____

Parte II – Dados da entrevista semiestruturada:

O que você sabe/entende por violência escolar?

A que você atribui as causas da violência escolar?

Você já vivenciou algum tipo de violência no contexto escolar?

A violência escolar interfere na condução do seu trabalho? De que forma?

Você gostaria de comentar mais alguma coisa sobre esse assunto?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Representações sociais de violência escolar por profissionais da educação básica”, que tem como pesquisadora responsável Natalia Alves de Camargo, aluna de pós-graduação nível Mestrado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Zeyne Alves Pires Scherer.

Você foi escolhido (a) por ser profissional de uma escola da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto/SP. O objetivo desta pesquisa consiste em apreender as representações sociais de violência escolar por profissionais da educação básica de uma escola da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto/SP. O benefício de sua participação consiste ampliar a compreensão sobre o fenômeno da violência escolar no sistema público de ensino. Assim, com o intuito de familiarizar-se com os profissionais da escola e conhecer melhor o funcionamento institucional, a pesquisadora participará como ouvinte (observação participante) das reuniões de ATPC em um período de dois meses. Após cada reunião será feito um diário de campo pela pesquisadora, no qual constarão a sua percepção sobre as impressões acerca da dinâmica das reuniões e os temas que foram mais discutidos. Também serão realizadas entrevistas previamente agendadas com cada participante em dia e horário que não interfiram com suas atividades e realizadas em uma sala adequada dentro da própria unidade de ensino. As respostas das questões abertas serão gravadas em gravador de áudio digital, com tempo de aplicação de aproximadamente 30 minutos. Sua participação é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar da pesquisa, ou mesmo desistir, a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou prejuízo à sua pessoa.

As informações fornecidas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade e serão utilizadas somente para fins de pesquisa e divulgadas em revistas e eventos científicos, garantindo o anonimato da sua identidade e o nome da escola. Não há nenhum custo financeiro para sua participação na pesquisa e não há qualquer forma de remuneração. Esclareço, ainda, a garantia de indenização, conforme as leis vigentes no país, caso haja qualquer ou eventual dano decorrente da participação na pesquisa.

Esclarecemos que, ao participar do estudo, você poderá lembrar-se de fatos desagradáveis ou experiências ruins que podem ter ocorrido na sua vida profissional; ao falar sobre a violência escolar, podendo haver prejuízos emocionais. Assim, me coloco disponível

para ouvi-la e/ou auxiliá-la a buscar serviço público de acompanhamento psicológico em Ribeirão Preto/SP.

Após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você receberá uma via do mesmo, assinado pela pesquisadora responsável. Também lhe será garantido o direito a respostas a qualquer pergunta ou esclarecimentos de qualquer dúvida acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa por intermédio da pesquisadora responsável, a psicóloga Natalia Alves de Camargo, pelo e-mail nataliacamargo@usp.br ou pelo telefone (19) 99979-3776. Caso você queira apresentar reclamações ou eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem (EERP-USP), situado na Avenida dos Bandeirantes, 3900, Campus Universitário - Bairro Monte Alegre Ribeirão Preto - SP – Brasil, CEP: 14040-902, telefone (16) 3315-9197. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 10h às 12h e das 14h às 16h.

Consentimento pós esclarecido

Eu _____, RG/CPF nº _____, ciente das informações constantes no verso sobre o estudo e os meus direitos, assumo a participação no estudo acima especificado. Foi-me garantido que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer penalidades ou prejuízos. Também me foi afirmado que não terei nenhum gasto financeiro, sendo que será mantida em segredo minha identificação e da escola onde trabalho. A minha assinatura representa o meu consentimento em participar do estudo. Autorizo a gravação e transcrição da entrevista. Esse termo é assinado em duas vias, sendo que uma delas ficará comigo e a outra com a responsável pela pesquisa, e tive a oportunidade de discuti-lo com a mesma.

Ribeirão preto, ___ de _____ de 20__.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____.

Natalia Alves de Camargo