

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

MICHELLY RODRIGUES ESTEVES

Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio

RIBEIRÃO PRETO

2015

MICHELLY RODRIGUES ESTEVES

Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Linha de pesquisa: Assistência à criança e ao adolescente

Orientadora: Maria das Graças Bomfim de Carvalho

RIBEIRÃO PRETO

2015

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

Esteves, Michelly Rodrigues

Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio.  
Ribeirão Preto, 2015.

102 p.: il. ; 30 cm.

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem em Saúde Pública.

Orientador: Maria das Graças Bomfim de Carvalho

1. Violência. 2. Escola. 3. Adolescente.

ESTEVES, Michelly Rodrigues

Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de  
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a  
obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa  
de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### **Comissão Julgadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*Ao meu primo, Ricardo Rodrigues, um jovem com coração de criança. Infelizmente, ele nos deixou muito cedo, aos 24 anos; contudo, a sua ausência me ensinou que a maior sabedoria que podemos ter e que os melhores feitos que podemos realizar envolvem as amizades que construímos, as pessoas que conquistamos e o bem que fazemos de forma despreziosa. Certamente, está junto de Deus, vivendo a felicidade que não tem fim. Se meus pensamentos puderem alcançá-lo, desejo que receba esta singela homenagem e toda a minha saudade. Que ele tenha a certeza de que sempre será lembrado e amado por todos os seus familiares e amigos.*

## AGRADECIMENTOS

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

(Fernando Pessoa)

*Deus é quem torna possível todos os meus sonhos, quem me conduz em segurança por todos os caminhos. Toda e infinita gratidão a Ele!*

*À minha mãe, Maria José Rodrigues Esteves, pelos anos de companheirismo e de dedicação, sendo o meu porto seguro em todos os momentos, e ao meu pai, Amauri José Esteves. Os pais são os instrumentos de Deus para nos conceder a vida e, por essa razão, já merecem todo o respeito e todo o reconhecimento.*

*Ao meu namorado, Marcos Vinícius Nascimento Junqueira. Temos amadurecido e conquistado etapas juntos. “Sonho que se sonha junto é realidade”, obrigada por participar da minha realidade.*

*Aos meus familiares. Gostaria de mencionar cada um e os seus feitos, mas os represento nas figuras de minhas avós, Carmelita Maria de Jesus e Maria Aparecida Esteves.*

*À minha madrinha, Maria das Graças Rodrigues Silva e ao meu tio de coração, José Garcia da Silva por toda a disponibilidade, paciência e atenção.*

*À Nilma Rosa Nascimento Junqueira que sempre me acolhe com carinho e que me guarda em suas orações.*

*Aos amigos com que a vida me presenteou. As amizades tornam a existência mais leve e menos solitária.*

*À Professora Doutora Maria das Graças Bomfim de Carvalho por me orientar nesta longa trajetória de pós-graduação.*

*Aos funcionários, aos colaboradores, ao corpo docente e ao corpo discente da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP). Destaques para Simone dos Santos Ozanik Registro, Vanessa Oliveira, Luciana Mariko Kabeya, Shirley Ferreira de Figueiredo, Juliana Gazzotti, e Lívia de Oliveira Pasqualin.*

*Aos membros do Núcleo de Estudos, Ensino e Pesquisa do Programa de Assistência Primária de Saúde Escolar (PROASE).*

*À Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire por sua supervisão durante a minha permanência em Lisboa, Portugal.*

*Aos funcionários, aos colaboradores, ao corpo docente e ao corpo discente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).*

*À Superintendência Regional de Ensino de Varginha, à diretora da escola campo de estudo e aos sujeitos da pesquisa, por terem autorizado e tornado viável a realização e a concretização deste estudo.*

*À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro e intelectual.*

*“Estamos adormecidos, apesar de despertos,  
pois diante da realidade tão complexa,  
mal percebemos o que se passa ao nosso redor.”*

(Edgar Morin)



## RESUMO

ESTEVEVES, M. R. **Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio**. 2015. 102 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

No Brasil, os adolescentes estão entre os grupos populacionais mais vitimados pela violência. Os locais de maior ocorrência de violências são a rua e o domicílio; a escola ocupa o terceiro lugar. Este estudo se justificou não apenas pela relevância de se avançar na temática da violência no contexto escolar, mas de forma fundamental pela intenção de se discutir com os adolescentes a complexidade da violência nesse contexto, os diferentes fatores a ela relacionados e suas influências nas interações entre os membros da comunidade escolar. Teve o objetivo de compreender o fenômeno da violência no contexto escolar a partir da óptica de alunos do ensino médio. O referencial teórico adotado foi o Paradigma da Complexidade segundo Edgar Morin, sendo apresentados os seus principais conceitos, com destaque para os princípios recursivo, dialógico e hologramático. O método adotado foi o Paradigma da Complexidade, a partir de uma abordagem qualitativa. O campo de estudo foi uma escola urbana pública da rede de ensino médio de Alfenas, que se localiza no Sul do Estado de Minas Gerais. Os sujeitos foram alunos de 15 a 18 anos da referida escola. A construção dos dados ocorreu por meio de 11 entrevistas abertas e individuais; dois grupos focais, seguidos por diálogos com as 11 turmas regulares do ensino médio; observação participante e constantes anotações no diário de campo. Todos os aspectos éticos para as pesquisas com seres humanos foram atendidos. A análise dos dados ocorreu por meio do Paradigma da Complexidade com o propósito de se avançar mais na compreensão, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos. A primeira categoria, **Tudo começa com a intolerância**, trouxe a incompreensão, a falta de aceitação das diferenças que se transformam em violência verbal, física, psicológica e que envolvem, além dos alunos, a direção, os professores e os demais funcionários da escola. A segunda categoria, **Para falar de escola, é necessário falar de rua**, mostrou que a rua assume diferentes sentidos, dependendo de quem a observa, de quem passa por ela. A rua pode conduzir a diversos caminhos e um deles é a escola. A violência que se expressa na rua muitas vezes é remontada na escola. Na terceira categoria, **Tem cinco minutos para o cigarro, mas não tem cinco minutos para o filho**, foi discutida a família, as inúmeras transformações ocorridas nessa instituição com o passar do tempo e os conflitos existentes entre a família e a escola. A quarta categoria, **Violência**

**envolvendo a escola? Passa por tudo isso de que a gente falou**, trouxe um olhar complexo sobre os dados anteriormente apresentados, buscando evidenciar as partes no todo e o todo nas partes, reforçando os pensamentos pertencentes à Complexidade de Morin, bem como os princípios dialógico, recursivo e hologramático. A violência no contexto escolar não pode ser analisada a partir de um único ponto de vista, existe uma multiplicidade de fatores relacionados a essa temática. As suas manifestações devem ser reconhecidas, deve ser estabelecida a sua articulação com o todo e a sua contextualização sócia histórica.

**Palavras-chave:** Violência. Escola. Adolescente.

## ABSTRACT

ESTEVEES, M. R. **Violence in the school context from the perspective of high school students**. 2015. 102 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

In Brazil, teenagers are among the population groups that are most victimized by violence. The higher incidences of violence sites are the streets and homes; the school ranks in third place. This study was justified not only by the importance of moving forward on the issue of violence in the school context, but fundamentally while having the intention of discussing with teenagers the complexity of violence in that context, the different factors related to it and its influences on interactions between members of the school community. We aimed to understand the phenomenon of violence in the school context from the perspective of high school students. The theoretical framework adopted was the Complexity Paradigm according to Edgar Morin having presented the main concepts, highlighting the recursive principles, dialogic and holographic. The method adopted was the Complexity Paradigm, from a qualitative approach. The field of study was a public and urban high school in Alfenas, located in the Southern parts of the state of Minas Gerais. The subjects were students from 15 to 18 of aforementioned school. The construction of the data occurred through 11 open and individual interviews; two focus groups, followed by talks with the 11 regular high school classes; participating observation and constant notes in the field diary. All ethical aspects of research involving human beings were met. Data analysis was carried out through the Complexity Paradigm in order to further advance with comprehension, moving beyond the text content in the direction of their contexts. The first category, **All starts with intolerance**, brought the misunderstanding, lack of acceptance of differences that then turns into verbal, physical and psychological violence which then also involves more than the pupils, the staff and the teachers along with the remaining working people of the school. The second category, **To talk about school, it is necessary to mention the streets**, it showed that the streets take on different meanings depending on who watches or who passes through it. The streets can lead to various ways of which one of them is the school. The violence expressed in the streets is often traced back at school. In the third category, **They have five minutes for the cigarette, but they do not have five minutes to the child**, discussed the family, the many transformations that has occurred in this institution over time and the existing conflicts between the family and school. The fourth category, **Violence involving the school? It goes**

**through all of which we have said**, brought a complex look on the data previously presented, searching to put in evidence the parts as a whole and all in the parts, reinforcing the thoughts belonging to Morin's Complexity, as well as dialogic, recursive and holographic principles. Violence in the school context cannot be analysed from a single point of view, there is a multiplicity of factors related to this issue. Its manifestations must be recognized and it should be established to coordinate them all in all and its historical partner contextualization.

**Keywords:** Violence. School. Teenager.

## RESUMEN

ESTEVEES, M. R. **La violencia en el contexto escolar desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza media.** 2015. 102 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.

En Brasil, los adolescentes se encuentran entre los grupos de población más victimizados por la violencia. Los lugares con mayor incidencia de violencia son la calle y el domicilio; la escuela ocupa el tercer lugar. Este estudio se justificó no solo por la importancia de avanzar en el tema de la violencia en el contexto escolar, sino que fundamentalmente con la intención de discutir con los adolescentes la complejidad de la violencia en ese contexto, los diferentes factores relacionados con ella y sus influencias en las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar. El objetivo fue comprender el fenómeno de la violencia en el contexto escolar desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media o secundaria. El marco teórico adoptado fue el Paradigma de la Complejidad según Edgar Morin, presentándose sus principales conceptos, destacando los principios recursivo, dialógico y hologramático. El método adoptado fue el Paradigma de la Complejidad, desde un enfoque cualitativo. El campo de estudio fue una escuela pública urbana, de la red de enseñanza media de Alfenas, ciudad situada en el sur del estado de Minas Gerais. Los sujetos fueron estudiantes de 15 a 18 años de la referida escuela. La construcción de los datos se llevó a cabo por medio de 11 entrevistas abiertas e individuales; dos grupos focales, seguidos por diálogos con las 11 clases regulares de la escuela secundaria; observación participante y anotaciones constantes en el diario de campo. Se cumplieron todos los aspectos éticos para la investigación con seres humanos. El análisis de los datos se realizó por medio del Paradigma de la Complejidad con el fin de seguir avanzando en la comprensión, moviéndose más allá del contenido de los textos en la dirección de sus contextos. La primera categoría, **Todo comienza con la intolerancia**, trajo la incompreensión, la falta de aceptación de las diferencias que se transforma en violencia verbal, física, psicológica, y que involucra, además de los estudiantes, a la administración, a los profesores y a los demás funcionarios de la escuela. La segunda categoría, **Para hablar de escuela, es necesario hablar de la calle**, mostró que la calle adquiere diferentes significados dependiendo de quien la observa, de quien pasa por ella. La calle puede llevar a distintos caminos y uno de ellos es la escuela. La violencia que se expresa en la calle a menudo se remonta en la escuela. En la tercera categoría, **Tiene cinco minutos para el cigarro, pero no tiene cinco minutos para el hijo**, se discutió acerca de la familia,

las numerosas transformaciones ocurridas en esa institución a través del tiempo y los conflictos existentes entre la familia y la escuela. La cuarta categoría, **Violencia envolviendo a la escuela? Pasa por todo eso que dijimos**, trajo una mirada compleja sobre los datos previamente presentados, buscando poner en evidencia las partes en el todo y el todo en las partes, reforzando los pensamientos que pertenecen a la Complejidad de Morin, así como los principios dialógico, recursivo y hologramático. La violencia en el contexto escolar no puede ser analizada desde un único punto de vista, existe una multiplicidad de factores relacionados con este tema. Sus manifestaciones deben ser reconocidas, debe establecerse su articulación con el todo y su contextualización sociohistórica.

**Palabras clave:** Violencia. Escuela. Adolescente.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Representação das etapas para a construção dos dados .....	41
Figura 2. Gráfico comparativo por escola de ocorrências policiais .....	59

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Registros de ocorrências policiais de todas as seis escolas .....	55
Tabela 2. Registros de ocorrências policiais da escola 1.....	56
Tabela 3. Registros de ocorrências policiais da escola 2.....	56
Tabela 4. Registros de ocorrências policiais da escola 3.....	57
Tabela 5. Registros de ocorrências policiais da escola 4.....	57
Tabela 6. Registros de ocorrências policiais da escola 5.....	58
Tabela 7. Registros de ocorrências policiais da escola 6.....	58



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
COHAB	Companhia de Habitação Popular
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Escola Nova
EP	Educação para a Paz
ESFs	Equipes de Saúde da Família
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FETA	Fundação de Ensino e Tecnologia de Alfenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEUL	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLHIS	Plano Local de Habitação de Interesse Social
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PP	Pesquisa para a Paz
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

REDS	Registro de Eventos de Defesa Social
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TAI	Termo de Assentimento Informado
UNESCO	Organização para a Ciência, a Cultura e a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFENAS	Universidade José do Rosário Vellano
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
2. OBJETIVOS.....	25
2.1. Objetivo geral.....	26
2.2. Objetivos específicos.....	26
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
3.1. Marco conceitual e teórico.....	28
3.2. Pensando a violência no contexto escolar sob o Paradigma da Complexidade.....	30
4. PRESSUPOSTOS.....	35
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
5.1. Caracterização do estudo.....	38
5.2. Campo de estudo.....	38
5.3. Sujeitos do estudo.....	40
5.4. Desenho do estudo e os procedimentos para a construção dos dados.....	41
5.4.1. Observação participante.....	43
5.4.2. Entrevistas abertas.....	44
5.4.3. Grupos focais.....	45
5.5. Aspectos éticos.....	48
5.6. Análise dos dados.....	48
6. RESULTADOS.....	51
6.1. Caracterização das escolas.....	52
6.1.1. As escolas e os registros de violência.....	55
6.2. Caracterização dos sujeitos.....	60
7. DISCUSSÃO.....	61
7.1. Tudo começa com a intolerância.....	63
7.2. Para falar de escola, é necessário falar de rua.....	68
7.3. Tem cinco minutos para o cigarro, mas não tem cinco minutos para o filho.....	72
7.4. Violência envolvendo a escola? Passa por tudo isso de que a gente falou.....	76

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
REFERÊNCIAS .....	85
APÊNDICES .....	93
ANEXOS .....	99

## ***1. Introdução***

A violência constitui um fenômeno de difícil entendimento, inerente à vida humana, estando presente em todas as sociedades com diferentes características, formas e significados, permeando historicamente a vida social e sendo explicada a partir de determinações culturais, sociais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas (PRIOTTO, 2011).

A cada ano, mais de um milhão de brasileiros perdem a vida, e muitas mais sofrem ferimentos não fatais resultantes de autoagressões, de agressões interpessoais ou de violência coletiva (DAHLBERG; KRUG, 2007).

No Brasil, os adolescentes estão entre os grupos populacionais mais vitimados pela violência, sendo esta a sua principal causa de morbimortalidade. Os tipos mais frequentes de violência são a negligência e as violências física, sexual e psicológica (BRASIL, 2008). Os locais de maior ocorrência de violências são a rua e o domicílio; a escola ocupa o terceiro lugar (BRASIL, 2009).

Segundo Stelko-Pereira e Williams (2010), para a definição do conceito de violência no contexto escolar, os autores devem mencionar todos os aspectos possíveis, tais como se a violência será abordada de forma explícita, simbólica ou na relação entre ambas; o local de ocorrência das situações de violência pesquisadas; se os envolvidos analisados serão os alunos, os funcionários, os pais de alunos ou outros; se os envolvidos serão observados no papel de autores, de vítimas ou de testemunhas; se as ações de violência serão configuradas de forma direta ou indireta, verbal ou não verbal; se os episódios violentos possuirão alguma especificidade, como o *Bullying* e o *Cyberbullying*.

Conforme o exposto acima, uma vez que busco por meio deste estudo compreender o fenômeno da violência no contexto escolar na óptica dos alunos adolescentes, considero como violência no contexto escolar as ações que se manifestam de forma explícita ou simbólica; que transcorrem dentro da escola ou nas ruas no entorno da escola; que envolvem os alunos, os diversos funcionários ou quaisquer outras pessoas que transitam dentro do espaço escolar, tendo em vista que os envolvidos podem desempenhar o papel de autores, de vítimas ou de testemunhas; as ações de violência podem ser diretas ou indiretas, verbais ou não verbais e podem abranger os episódios específicos, como o *Bullying* e o *Cyberbullying*.

A violência constitui um problema da sociedade como um todo e repercute no meio escolar de várias maneiras e por várias razões. As maneiras correspondem aos atos de violência contra a escola e contra os seus integrantes, praticados por agentes externos a ela; atos de violência na escola por agentes internos ou agentes externos e os atos praticados pela escola ou por seus dirigentes. As razões abrangem as turbulências sociais que ocorrem nos

diferentes meios sociais de onde procedem os integrantes da escola e que podem afetar de alguma maneira a vida na escola; o distanciamento entre a escola e o próprio meio, o que a torna um alvo fácil de ações predatórias e de produtos legalmente proibidos, como as drogas; a imobilização da escola frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, o que reflete nas relações entre os vários corpos que a compõem, criando um mal-estar; os dirigentes da escola, com algumas exceções, que parecem não ter a percepção necessária para entender as transformações dos tempos. A instituição escolar, muitas vezes, estranha os seus alunos e estes também a estranham, abrindo o caminho para ações predatórias. Se a escola, como outras instituições sociais, pode incentivar a compreensão por parte dos alunos dos valores realmente humanos, optando pelo uso da não violência, deve fazê-lo e também repensar a sua função na sociedade em constante mudança (PINO, 2007).

A escola vem na atualidade se deparando com o fenômeno da violência no seu interior, transformando-se, muitas vezes, num palco de acerto de contas de gangues rivais, da prática do *Bullying*, do vandalismo ao seu patrimônio, bem como, da agressão verbal e física dos alunos a seus professores. Tem-se deparado, principalmente enquanto instituição pública, com uma realidade cultural, econômica, social e política de fragilidades, sentindo-se limitada na formação dos diferentes perfis de alunos, diante da precariedade em que se encontram os seus recursos estruturais, financeiros e qualitativos disponíveis (PIGATTO, 2010, p. 309).

Embora os debates envolvendo violência e escola façam parte da mídia e de outros espaços públicos, as pesquisas sobre a temática no Brasil são recentes visto que a primeira publicação nacional na área ocorreu em 1998. São poucos os estudos que investigam as questões individuais que podem estar associadas à violência na escola e as percepções que o aluno tem sobre si e sobre o espaço escolar ao seu redor (MARRIEL et al., 2006).

No início do curso de Graduação, tive a oportunidade de me inserir na Iniciação Científica, trabalhando a violência no contexto escolar. Desde então, por uma questão de identificação, tenho dado continuidade à temática, dedicando-me à área de assistência à criança e ao adolescente, analisando a violência nas escolas, assim como as medidas adotadas para o enfrentamento desse fenômeno ao qual a população infanto-juvenil está exposta.

Em minha dissertação de mestrado, tendo como sujeitos os supervisores pedagógicos das escolas urbanas públicas de ensino médio do município de Alfenas do Estado de Minas Gerais, identifiquei e analisei as redes sociais em torno dessas escolas. Os resultados, frutos desse trabalho, apontaram que a violência está presente nos espaços escolares que deveriam proteger e disseminar o conhecimento. Os sujeitos consideraram os alunos sem limites, desrespeitosos, desacatando normas e tendo a escola e os seus agentes como um problema. Os

educadores reconheceram a violência com dificuldade, não se sentindo seguros para lidar diante dos casos, tendo em vista que o modo de formação desses profissionais não os preparou adequadamente para atuar nessas situações e estes não receberam treinamentos específicos sobre a violência. Os vínculos estabelecidos com as escolas mostraram-se reduzidos e, muitos deles, frágeis. Dessa forma, foram apresentadas dificuldades para o enfrentamento da violência (ESTEVES, 2012).

Após esses achados, os quais me aproximaram da percepção dos profissionais de educação quanto à violência no contexto escolar, comecei a refletir sobre a necessidade de conhecer esse fenômeno a partir do ponto de vista dos alunos adolescentes, sejam eles vítimas, autores de violência ou testemunhas, analisando os seus relatos na perspectiva da Complexidade, conforme Edgar Morin. Tal interesse me conduziu ao objeto de estudo, levando à seguinte questão: O que é a violência no contexto escolar na óptica de adolescentes do ensino médio?

É comum identificarmos na literatura nacional e internacional, no que diz respeito à violência no contexto escolar envolvendo os adolescentes, trabalhos que destaquem as formas específicas de violência que se manifestam nas escolas, tal como o *Bullying*, com enfoque nos fatores capazes de ocasioná-lo e na necessidade de prevenção das suas manifestações. Têm sido ampliados os estudos que apontam a importância da escuta dos alunos, bem como do conhecimento de suas características particulares, tais como a raça e a cultura para a elaboração de programas de prevenção da violência no contexto escolar que sejam eficazes.

Nesse sentido, com o propósito de diagnosticar as situações de violência vividas e percebidas por estudantes adolescentes, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde, identificou que 6,4% dos escolares adolescentes deixaram de ir à escola porque não se sentiam seguros no caminho de casa para a escola ou da escola para a casa e 5,5% deixaram de ir à escola porque não se sentiam seguros no interior da instituição (MALTA et al., 2010).

Conscientes de que os adolescentes também podem assumir o papel de autores de violências, Zappe e Dias (2012), ao abordarem as relações entre a violência e o uso de drogas entre adolescentes autores de atos infracionais, identificaram que a associação entre o uso de drogas e a prática de atos infracionais configura-se como um fenômeno contemporâneo, complexo e relativo ao contexto de vida dos adolescentes.

Um estudo direcionado para a população escolar Portuguesa apontou que a violência sistemática ou ocasional, do ponto de vista dos alunos, parece estar mais associada à falta de



autocontrole, o que pode ser debatido com os alunos, visando à mudança de pensamentos e de atitudes (FREIRE, SIMÃO, FERREIRA, 2006).

O setor saúde tem se comprometido cada vez mais com as escolas na prevenção e na redução da violência (MENDES, 2011). As pesquisas oriundas da área da saúde têm incorporado outros setores de atuação, tal como a educação, devido à necessidade de uma ação multidisciplinar e intersetorial diante da violência (ASSIS; CONSTANTINO, 2003).

Uma intervenção educativa realizada com adolescentes em uma escola pública de Recife, em Pernambuco, sobre a violência no contexto escolar, demonstrou a preocupação dos autores com a atenção integral à saúde de adolescentes e a necessidade de políticas e de estratégias para o diálogo, alertando os adolescentes no que diz respeito às várias situações de vulnerabilidade, como a violência (BRANDÃO-NETO et al., 2014).

Souza (2008), tentando apontar alternativas para minimizar a violência no contexto escolar, refere que o aluno que pratica a violência não deve ser tratado como um problema, mas, primeiramente, é necessário conhecer as experiências vividas por esse aluno e tentar detectar as causas da violência em suas atitudes. A equipe escolar deve apostar no diálogo e discutir com os alunos os assuntos conflitantes existentes no interior da escola.

Souza (2012) assevera que a não violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pelo diálogo.

Este estudo se justifica não apenas pela relevância de se avançar na temática da violência no contexto escolar, mas de forma fundamental por ter a intenção de se discutir com os adolescentes a complexidade da violência nesse espaço, os diferentes fatores a ela relacionados e as suas influências nas interações entre os membros da comunidade escolar; incentivando a participação ativa dos adolescentes, bem como o seu envolvimento voltado para a Educação para a Paz e para a solução de problemas reais que atingem não apenas a escola, como também toda a sociedade na qual eles estão inseridos.

## ***2. Objetivos***

## **2.1. Objetivo geral**

Compreender o fenômeno da violência no contexto escolar a partir da óptica de alunos do ensino médio.

## **2.2. Objetivos específicos**

- Caracterizar as escolas e os sujeitos participantes do estudo;
- Identificar e analisar as atribuições de causa e de consequência da violência nas escolas;
- Analisar, individualmente e nas interações em grupo, os aspectos abordados sobre a violência no contexto escolar.

### ***3. Referencial Teórico***

### 3.1. Marco conceitual e teórico

Buscando compreender as vertentes do objeto de minha investigação, o qual constitui a compreensão da violência no contexto escolar, a partir da óptica de adolescentes do ensino médio, optei por fundamentar-me no Paradigma da Complexidade, segundo Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês.

Edgar Morin nasceu em 1921, sendo filho de judeus espanhóis que migraram para a França na primeira década do século XX. Sua obra “espelha a imagem de um intelectual inquieto, intrigado, cético, e ao mesmo tempo crente, capaz de se indignar frente ao conjunto de situações ricamente historiadas nas múltiplas dimensões abordadas, sejam elas políticas, sociais e culturais, com as quais teve de conviver” (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012, p.562).

Antes de adentrar a Complexidade, considero relevante esclarecer que trabalhar com tal pensamento constitui um desafio uma vez que este apresenta concepções as quais diferem do pensamento moderno que tantas vezes se prende ao modelo cartesiano.

Ciente de que a Complexidade nos leva a renunciar à tentativa de elucidação absoluta de todas as coisas, encorajando-nos a prosseguir apenas na aventura do conhecimento, apresento algumas de suas principais concepções, destacando os princípios dialógico, recursivo e hologramático que melhor dialogam com a temática em estudo.

Segundo nos lembra Santos e Hammerschmidt (2012), a Complexidade tem a sua base formada a partir da Teoria da Informação, da Teoria Cibernética e da Teoria dos Sistemas, comportando, ainda, as ferramentas para a Teoria da Organização.

Conforme Morin (2011), complexo vem do latim *complexus* e resulta do verbo *complectere*, que significa “aquilo que é tecido em conjunto”. A Complexidade não deve ser entendida como substituta da simplificação, mas deve ser considerada como um desafio e como um incitamento para o pensar. Para chegar à Complexidade, é necessário seguir caminhos diversos uma vez que ela busca as articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. A visão cartesiana consolidada com as ideias de René Descartes (1596-1650) nos impôs um paradigma em que aprendemos a dividir e olhamos para tudo de forma fragmentada. Separamos o sujeito do objeto, a razão da emoção, a ciência da arte, entre outros aspectos. Para Morin (2003), o nosso sistema de ensino obedece a esse modo de pensar e as mentes jovens perdem a sua capacidade de contextualizar os saberes e de integrá-los em seus conjuntos.

A Complexidade aspira ao conhecimento multidimensional, entendendo que o conhecimento completo é inatingível e reconhecendo um princípio de não completude e de incertezas (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

O paradigma da ciência moderna, assentado na razão, na divisão/análise e na máxima “conhecer para controlar” reduziu os problemas e suas respostas a modelos para a ação transformadora sobre a natureza e controladora da sociedade, produzindo conhecimentos disciplinares e com alto nível de especialização. Separar e reduzir têm sido máximas do paradigma moderno. Entretanto natureza e sociedade nunca deixaram de ser complexas e o mundo atual é a expressão desta complexidade – os problemas que se nos apresentam são multidimensionais e as contradições se avolumam (BAUMGARTEN, 2006, p. 16).

Morin (2001) reflete sobre os sete saberes necessários à educação do futuro que servem como ponto de partida para se repensar a educação das crianças e dos adolescentes. O primeiro saber aborda a ideia do erro e da ilusão já que a ciência se acostumou a afastar o erro das suas concepções e é preciso aprender a lidar com os erros para que o conhecimento possa avançar. O segundo saber refere-se ao conhecimento pertinente, um conhecimento que não mutila o seu objeto, que permite contextualizar e que deve ser desenvolvido pelo ensinamento de ligar as partes ao todo e o todo às partes. No terceiro saber, observa-se a condição humana. Somos indivíduos, mas, como indivíduos, somos cada um, um fragmento da sociedade e da espécie à qual pertencemos, seres desenvolvidos sem os quais a sociedade não existe. Quanto ao quarto saber, a identidade terrena, devemos pensar a sustentabilidade, um planeta viável às futuras gerações. O quinto saber discorre sobre o enfrentamento das incertezas. O conhecimento científico nunca é um produtor absoluto de certezas. É necessário contar com o risco do erro e pensar estratégias que possam ser corrigidas a partir dos imprevistos e das informações que se têm. A comunicação humana representa o sexto saber, ensinar a compreensão uma vez que a terra está marcada por incompreensões de todas as partes, tais como políticas, ideológicas e econômicas. A ética do gênero humano constitui o sétimo saber, também chamado de *antropo-ético* porque os problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana. O ensino da *antropo-ética* está ancorado em três elementos: o indivíduo, a sociedade e a espécie, sendo relevante reintroduzi-lo no contexto escolar.

(...) os avanços tecnológicos deram origem a novas formas de existência individual e coletiva (a inteligência artificial, o ciberespaço ou espaço virtual, a economia eletrônica e da informação, etc.); criaram sociedades interdependentes, pequenas parcelas de um mundo globalizado, complexo e incerto no seu porvir; estão na base de grandes alterações nas formas de gerar e expor o pensamento humano, de uma maior consciência da relação entre objetividade e subjetividade, entre sujeito e mundo, entre ambiente (humano, natural e virtual) e consciência (AMADO, 2013, p. 62).

As ciências humanas e sociais são impensáveis sem o caos, a desordem, a não linearidade dos processos, o imprevisível e o imponderável estão presentes em todos os fenômenos naturais e sociais (AMADO, 2013).

O princípio hologramático revela que as partes só podem ser entendidas a partir do todo e vice-versa. A compreensão de um fato ou de um fenômeno só é possível na contextualização, na ligação de noções antagônicas e complementares entre si (MARTINAZZO, 2007).

O princípio dialógico explica a questão da gênese e da criação do mundo que se apresenta como um princípio de ligação existente entre a desordem e a ordem e a própria organização. Esses termos são, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagônicos (MARTINAZZO, 2007).

O terceiro princípio fundamental para a compreensão da complexidade é o recursivo. Nesse processo, os efeitos retroagem sobre as causas, determinando que os produtos sejam produtores daquilo que os produz; os fenômenos e os processos são, em cada momento e ao mesmo tempo, produtores e produto do momento seguinte (MARTINAZZO, 2007).

Os princípios da dialógica, da hologramaticidade e da recursividade incorporam, superam e ultrapassam a epistemologia cartesiana e mostram as condições de uma visão complexa. Esses princípios ampliam o foco e o campo de observação, de análise e de compreensão e, portanto, podem produzir o conhecimento pertinente na educação escolar (MARTINAZZO, 2007).

### **3.2. Pensando a violência no contexto escolar sob o Paradigma da Complexidade**

O pensamento complexo de Morin dialoga com a temática da violência, a qual envolve aspectos sociais, culturais, econômicos, biológicos, familiares e comunitários; em que as vítimas podem se transformar em autores de violências e os casos não podem ser visualizados de forma descontextualizada. Essas características em que vários fatores se conjugam de forma complementar e contraditória; a causa produz o efeito, que produz a causa e a parte não pode ser dissociada do todo constituem, respectivamente, a dialógica, a recursividade e o princípio hologramático que são as palavras-princípio utilizadas por Morin (2011) e que compõem o pensamento complexo. Já as noções de ordem e de desordem, também devem ser referidas uma vez que as agitações, as instabilidades e os ruídos são necessários à organização do universo.

A Complexidade que, segundo Minayo (2011), constitui contemporaneamente, a contribuição intelectual mais atual sobre a forma de analisar os sistemas vivos que são, ao mesmo tempo, autônomos, abertos, integrados e em permanente inter-relação, permite um olhar sobre o fenômeno da violência que foge a um determinismo único.

Desde que a escola se estabeleceu enquanto instituição, os relatos sobre situações de violência no seu interior tornaram-se mais frequentes, no entanto essas situações não constituem algo novo, merecendo destaque a relevância social atualmente atribuída ao fato (SEBASTIÃO, 2009).

A violência nas escolas não é uma pandemia – como muitos imaginam -, mas a consequência das condições de vida e de inteligência dos alunos, da firmeza e do caráter dos funcionários, do ânimo e do preparo dos professores, do manejo das situações conflituosas em aula e da gestão desse complexo equipamento educacional (KODATO, 2011, p. 25).

Pensando a questão dos alunos, mais especificamente, dos alunos adolescentes para os quais esse trabalho lança o seu olhar, faz-se necessário refletir melhor quanto às características desses sujeitos e de que modo os mesmos podem estar articulados com as manifestações de violências.

A educação, bem como a vida dos adolescentes, têm ocupado um lugar crescente na agenda das políticas públicas. Essa faixa da população, em geral tratada de forma homogênea, apresenta grande diversidade em decorrência de variáveis como cultura, escolaridade, nível de renda e sexo (PRIOTTO, 2011).

A adolescência caracteriza-se como um período da vida em que coexistem grandes mudanças e crises profundas, o que possibilita a vulnerabilidade às violências, exigindo dos educadores e dos demais profissionais a atenção e a observação aos comportamentos apresentados uma vez que estes adolescentes, muitas vezes, já vivenciam a violência no ambiente familiar (PRIOTTO, 2011). Adolescentes agredidos fisicamente em casa correm quatro vezes mais risco de serem diagnosticados como agressivos no contexto escolar (ASSIS; CONSTANTINO, 2003).

Além da violência, os adolescentes encontram-se mais vulneráveis à gravidez não planejada, às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), à experimentação de drogas ilícitas e lícitas, como o álcool, à exposição aos acidentes em decorrência do comportamento desafiador (BESERRA et al., 2008).

A vulnerabilidade aqui referida pode ser entendida como a condição de risco em que uma pessoa se encontra, considerando que o risco representa as situações às quais os seres humanos estão expostos e que geram necessidade de proteção, constituindo um processo



dialógico em que o risco gera a proteção e vice-versa. Desse modo, o risco indica a possibilidade de o sujeito se proteger. Já a vulnerabilidade, representa as situações em que os sujeitos não encontram condição de proteção (MARQUES, 2008).

Por mais que os adolescentes se apresentem como indivíduos vulneráveis, são potencialmente capazes de superarem tal condição e de constituírem situações de proteção (COCCO; LOPES, 2010). Ribas e Ribas Júnior (2004) destacam, dentre as possibilidades de ações no enfrentamento das diversas formas de violência no contexto escolar, a valorização dos adolescentes, estimulando-os a apresentarem espírito empreendedor e capacidade de ação responsável, respeitando a sua autonomia, discutindo a violência e os casos de conflito existentes.

A adolescência representa um processo permeado por um paradoxo, em que de um lado existe o ideal de ser um indivíduo indivisível e autodeterminado conforme preconiza o ideário da modernidade e, de outro, há a necessidade de reconhecimento pelas redes de relações que compõem cada contexto. A tensão resultante desse impasse requer um trabalho psíquico por parte do sujeito adolescente o qual se depara com questões que exigem dele um posicionamento próprio (MATHEUS, 2012).

No momento da adolescência, o sujeito perde o lugar de criança que ocupava no espaço familiar para assumir a condição de adulto no contexto social. Uma vez que essa transição ocorre sem dispositivos sociais capazes de auxiliar o adolescente, este realiza essa passagem subjetivamente, lidando com a insegurança e com o ideal de autonomia (ZAPPE; DIAS, 2012).

Com a finalidade de conceituar a adolescência, Schwonke, Fonseca e Gomes (2009) referem que essa fase da vida é concebida como singular, de profundas transformações, que ocorre no intercurso da infância e da vida adulta, sendo marcada por um elenco de mudanças físicas e psicológicas, permeada por necessidades de autoafirmação. Cronologicamente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde delimitam a adolescência entre os 10 e 19 anos e consideram que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens de 15 a 19 anos e adultos jovens de 20 a 24 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente a faixa etária de 12 a 18 anos (BRASIL, 2005).

Phelan e Davidson (1994), ao realizarem entrevistas com alunos do ensino médio na Inglaterra, perceberam que os alunos têm muito o que dizer quanto ao modo como se sentem enquanto aprendizes e membros da comunidade escolar.

Marques (2005), colocando em foco a juventude do nosso país, diante dos altos índices de violência que retratam a situação de vulnerabilidade enfrentada por essa camada social de nossa população, refere que muitos jovens reagem criativamente a essa realidade e que não podemos lhes retirar a possibilidade de atuarem como sujeitos críticos, conscientes e transformadores. O autor acrescenta que é prudente que recusemos respostas simplistas, mecânicas, homogeneizantes e lineares quando se procura refletir sobre a violência.

Assis e Constantino (2003), ao analisarem a violência contra as crianças e os adolescentes, referem que esse fenômeno muitas vezes é analisado sob o enfoque de apenas uma de suas características em detrimento das demais. É o caso das discussões centradas nos aspectos econômicos ou nos sociais. Todavia, as autoras lembram que existe uma multiplicidade de vulnerabilidades associadas e cumulativas relacionadas a essa temática.

Não podemos estudar a violência fora da sociedade que a gera porque ela se nutre dos fatos políticos, econômicos e culturais. Devemos reconhecer as suas manifestações, a sua articulação com o todo e a sua contextualização sócio-histórica. A violência muda de acordo com as épocas, com os locais, com as circunstâncias; ela adquire novas formas, cada vez mais complexas e, ao mesmo tempo, mais fragmentadas e articuladas (MINAYO, 2003).

No contexto educacional, tem se tornado cada vez mais conhecida e assumida a expressão Educação para a Paz (EP) tanto na educação formal quanto na educação não formal. Educar para a Paz não se revela como algo harmonioso e unânime, começando pela própria denominação que tem como sinônimos educar para/sobre/na paz. A primeira onda da Educação para a Paz ocorreu no século XX com o movimento denominado Escola Nova (EN), que agrupou as experiências de escolas novas e os mais importantes pedagogos de diferentes países, enfocando desde os grandes problemas sociais à transformação do meio escolar. A segunda onda foi representada pelo nascimento da Organização para a Ciência, a Cultura e a Educação (UNESCO) após a Segunda Guerra Mundial em 1945. A terceira onda se concretizou a partir da não violência em que se destacaram mestres e obras com exemplos de vida e de pensamento voltados para a não violência, sendo possível mencionar Mohandas Karamanchand Gandhi. Finalmente, a quarta onda, assim como a anterior, não nasceu no âmbito educativo, mas, sim, da Pesquisa para a Paz (PP), resultante das trágicas consequências da Segunda Guerra Mundial (JARES, 2002).

A referida paz pode e deve ser expandida, sendo possível pensar em Redes de Paz, que “correspondem ao conjunto de organizações públicas e da sociedade civil organizada que se volta em seus territórios para ações articuladas de superação da violência e a construção da paz.” (MELMAN et al., 2009, p. 69).

Para a composição das Redes, cabe ressaltar as Delegacias de Polícia, o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Vara da Infância, entre outras. A presença de Organizações Não Governamentais (ONGs) também é relevante para a força da rede de serviços territoriais, assim como o envolvimento e a participação direta das comunidades (MELMAN et al., 2009).

A educação é essencial e pode intervir na vida dos adolescentes, na qual devem ser aplicadas medidas protetoras contra a violência e propulsoras para a paz. Um dos pontos essenciais para esta questão é a preparação do professor, o que propicia condições para que se faça resistência às violências e às situações diligenciadas no cotidiano escolar dos adolescentes. Outro aspecto primordial corresponde à oitiva do ponto de vista desses adolescentes, a qual é preconizada por diversos autores e se encontra descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (PRIOTTO, 2011).

## ***4. Pressupostos***

Como primeiro pressuposto, compreendo que o espaço escolar apresenta uma diversidade de formas de violência que representam a violência presente na sociedade em geral.

O segundo pressuposto traz que a compreensão das causas e das consequências relacionadas à violência no contexto escolar a partir da óptica dos alunos adolescentes passa por suas histórias de vida, por suas experiências pessoais e coletivas.

Esses pressupostos têm seus alicerces em uma perspectiva complexa, considerando os princípios dialógico, recursivo e hologramático.

## ***5. Percurso Metodológico***

## 5.1. Caracterização do estudo

Os fenômenos sociais variam, não possuindo um determinismo intrínseco, o ser humano não é passivo e, por meio da interação, interpreta o mundo em que vive continuamente (OLIVEIRA, 2008).

Nesta pesquisa, eu me apoio no Paradigma da Complexidade uma vez que, segundo Morin, a teoria não é conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. A intervenção do sujeito é o que confere ao método o seu papel indispensável (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Existe uma relação recursiva entre método e teoria. O método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria. Não há teoria sem método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. O método torna-se fundamental pelo fato de organizar a teoria, evitando a sua simplificação; o método guia a razão (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Não é possível desvencilhar o método da teoria já que toda teoria é teoria na medida em que apresenta um norteador que organize o pensamento, no caso, o método. Quanto mais claro e objetivo apresentar-se o método, maior a possibilidade de não banalização da construção teórica (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Morin se distancia de Descartes e apresenta as possibilidades no horizonte da incerteza, da diversidade, da complexidade que é o homem. O homem e o mundo não transcendem um ao outro, mas se modificam e se transformam (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

A abordagem do estudo é a qualitativa, a qual estuda a história, as relações, as representações, as crenças, as percepções e as opiniões, resultantes das interpretações que cada pessoa faz a respeito do modo como vivem, como constroem seus artefatos e a si mesmos, como sentem e pensam (MINAYO, 2010).

## 5.2. Campo de estudo

Fundada em 15 de outubro de 1869, com uma área aproximada de 848,320 km<sup>2</sup> e uma população de 72.512 habitantes (IBGE, 2010), Alfenas é considerado o núcleo urbano mais importante da região. Segundo a Secretaria de Planejamento do município, em Alfenas não

existe uma lei de zoneamento urbano que permita a delimitação dos bairros, os quais surgiram à medida que se realizaram os loteamentos.

Tradicionalmente, agropastoril e grande centro produtor de café, a cidade apresenta o lago artificial de Furnas. A pecuária leiteira é bastante desenvolvida bem como iniciativas na agroindústria, principalmente no setor dos gêneros alimentícios, como sucos e laticínios. Possui um Distrito Industrial que é um dos maiores do Sul de Minas.

A cidade é considerada polo de saúde na região, sendo referência para os demais vinte e seis municípios sob jurisdição da Superintendência Regional de Saúde de Alfenas. Conta com três hospitais, um privado e os demais são instituições filantrópicas que atendem de forma pública e privada; 13 Equipes de Saúde da Família (ESFs), sendo uma com o atendimento na zona rural; uma Unidade Móvel de Atendimento Avançado; uma Unidade Móvel de Atendimento Básico; uma Unidade Móvel de Atendimento Odontológico; dois Centros Odontológicos; um Centro de Apoio Psicossocial; um Centro de Atendimento de Doenças Crônicas; além de inúmeros serviços privados como clínicas médicas, odontológicas, fisioterápicas, oftalmológicas, etc.

Destaca-se a existência de duas universidades, uma pública e outra privada Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), respectivamente, além dos polos da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

Em cinco estabelecimentos de ensino, são ofertados Cursos Técnicos Regulares, tais como de Prótese Dentária; de Enfermagem; de Segurança do Trabalho; de Informática; de Administração; de Estética; de Logística; de Marketing; de Recursos Humanos.

Os demais níveis de ensino, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, são disponibilizados tanto na rede pública quanto na particular.

Quanto à violência na cidade, esse tem sido um motivo crescente de preocupação entre os moradores. Alfenas é alvo constante dos noticiários televisivos do Sul de Minas Gerais e também de programas de repercussão em todo o Estado. Desde 2014, foram inúmeras as matérias referindo os assaltos a mão armada, os roubos de carro, os roubos aos estabelecimentos comerciais, incluindo os postos de combustíveis e, até mesmo, roubo a caixa eletrônico. Essas manifestações de violência têm ocorrido em todas as regiões da cidade, incluindo o centro, onde está situada a Universidade Federal. Os estudantes universitários, cansados do medo e da vitimização, recorreram mais de uma vez à televisão e à internet, solicitando a ação dos órgãos responsáveis pela segurança da população, mas sem êxito.



Recentemente, no dia 30 de abril de 2015, um programa apresentado por uma grande emissora, o qual noticia crimes e demais ocorrências policiais, publicou uma reportagem com o seguinte título “Violência assusta moradores de Alfenas (MG)”. Na referida matéria, o número de crimes violentos aumentou quase 80% no primeiro trimestre de 2015 em relação a 2014. Os moradores da cidade foram entrevistados e manifestaram a sua indignação com a falta de tranquilidade que têm vivido, uma vez que não podem circular livremente pelas ruas, pelas praças e por diferentes estabelecimentos do município. Segundo a Décima Oitava Companhia de Polícia Militar Independente de Alfenas, dentre as causas para tamanha violência, encontra-se a reincidência de menores nas práticas de atos infracionais e a ineficiência das medidas socioeducativas, bem como a posição geográfica do município.

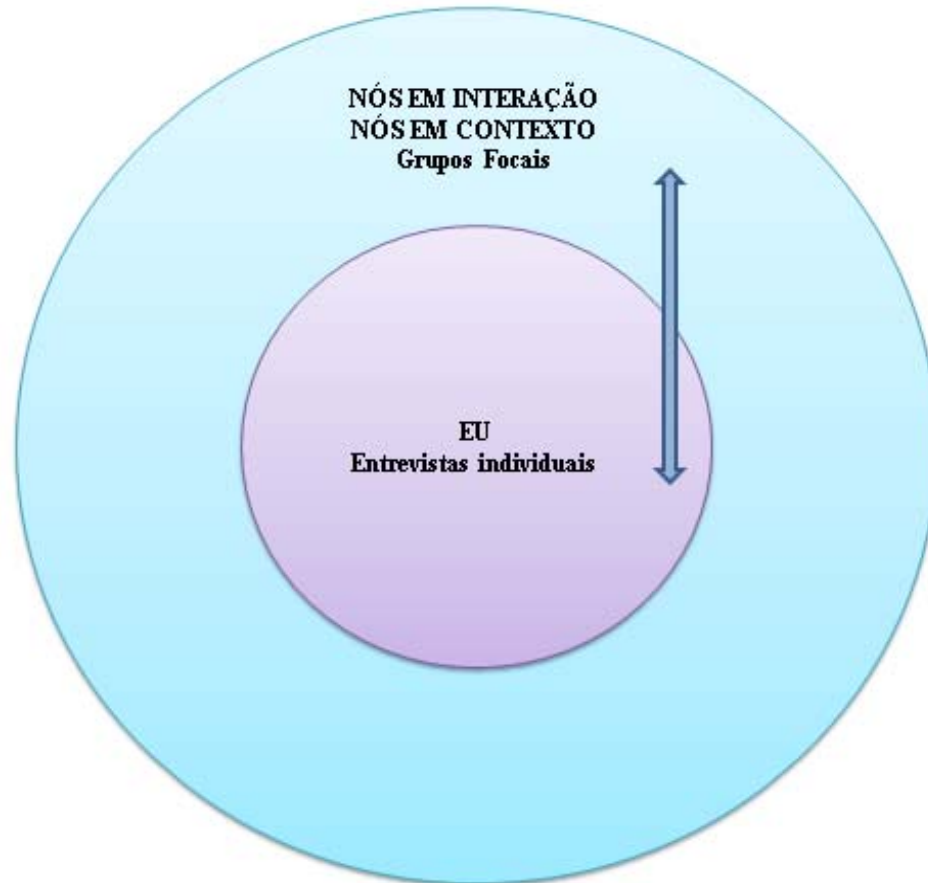
Conforme as informações fornecidas na matéria, estão sendo adotadas medidas preventivas para reduzir os números de violência, tais como os programas Rede de Vizinhos Protegidos e a Rede de Postos Protegidos. A Rede de Vizinhos Protegidos tem a finalidade de estimular a participação da comunidade na segurança pública, incentivando os moradores a assumirem um importante papel na própria segurança e na de seus vizinhos. A Rede de Postos Protegidos surgiu após a Rede de Vizinhos com uma finalidade semelhante, voltada, no entanto, para os postos de combustíveis.

### **5.3. Sujeitos do estudo**

Os sujeitos do estudo foram alunos do ensino médio de uma escola urbana estadual de Alfenas, Sul de Minas Gerais, sendo considerado como um dos critérios de inclusão a faixa etária de 15 a 18 anos.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assuma como adolescentes aqueles que estão na faixa etária de 12 a 18 anos, no ensino médio regular, a maior parte dos alunos apresentam idade entre 15 e 18 anos, o que justifica o critério de inclusão.

#### 5.4. Desenho do estudo e os procedimentos para a construção dos dados



**Figura 1.** Representação das etapas para a construção dos dados.

Primeiramente, justifico que utilizei o termo “construção dos dados” (Figura 1), em vez de “coleta dos dados”, por considerar que os dados se constroem na interação com os sujeitos do estudo e não estão prontos, acabados, à espera da simples coleta do pesquisador.

A proposta inicial do estudo consistia em abordar todas as escolas urbanas públicas de ensino médio de Alfenas, as quais constituem seis escolas. A princípio, um dos instrumentos para a construção dos dados seria um questionário, tendo sido realizado um Teste Piloto em novembro de 2013 com uma amostra de 20 alunos das seis escolas. Contudo, no momento da realização do Exame de Qualificação, houve um consenso entre os membros da banca avaliadora de que seria uma ampla pretensão analisar seis escolas na perspectiva do Paradigma da Complexidade, já que o mesmo exige uma maior interação entre o coletivo e o pessoal.

Dessa forma, optei por apenas uma escola que revelasse os maiores índices de vulnerabilidade quanto à violência.

Para a identificação dessa escola, recorri à Prefeitura Municipal de Alfenas, buscando na Secretaria de Educação e de Cultura, na Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude, bem como no Conselho Tutelar, dados sistematizados que permitissem a identificação dos índices de violência constatados nas escolas. No entanto, nenhum dos setores mencionados apresentava qualquer informação dessa natureza. O Conselho Tutelar me aconselhou a buscar dados fornecidos pela Polícia Militar do município.

A Décima Oitava Companhia de Polícia Militar Independente de Alfenas, atendendo à minha solicitação, realizou uma pesquisa a partir da análise das ocorrências policiais nos anos de 2011 a 2014, envolvendo as seis escolas urbanas públicas da rede de ensino médio de Alfenas, sendo usado como fonte de pesquisa o sistema de Registro de Eventos de Defesa Social (REDS), identificando, dessa forma, a escola com a maior vulnerabilidade à violência.

Partindo desse ponto, foi possível aprofundar os contatos com a referida escola e proceder à construção dos dados que ocorreu de julho a dezembro de 2014.

O desenho exposto acima busca representar as etapas seguidas ao longo da construção dos dados, lembrando que essas etapas não foram concretizadas de forma linear, mas permitiram uma constante abertura para a reflexão e para a retomada das etapas anteriores quando necessário, o que foi representado pela seta com sentido duplo. Foram duas as etapas principais, das quais a primeira foi composta por 11 entrevistas abertas e individuais, representadas pelo “EU”, pela subjetividade dos sujeitos; a segunda etapa foi marcada por dois grupos focais em que os sujeitos estiveram em interação, ou seja, o “NÓS EM INTERAÇÃO” e, após os grupos focais, atendendo à solicitação da diretora da escola, houve um diálogo com todos os alunos de cada uma das 11 turmas de ensino médio, em que os sujeitos retornaram aos seus contextos, interagindo com os demais colegas de turma, “NÓS EM CONTEXTO”. Lembrando que a observação de campo com caráter participativo ocorreu durante todo o tempo referido, sendo feitas constantes anotações em um diário de campo.

### 5.4.1. Observação participante

A princípio, foram realizadas algumas aproximações com a diretora e com a supervisora com o propósito de compreender a dinâmica da escola, os melhores locais e os melhores momentos para a realização das entrevistas e dos grupos focais.

A observação participante é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois estabelece a interação do pesquisador com o objeto a ser estudado, permitindo a observação dos atores em seu contexto natural, com as suas perspectivas e os seus pontos de vista (MINAYO, 2010). Constitui uma imersão prolongada do observador em um grupo local em que escolheu observar os seus modos de vida e de pensamento (HAMEL, 1998).

Uma vez que o ano de 2014 foi marcado pela realização da Copa do Mundo no Brasil, as férias escolares dos alunos acompanharam o período de jogos. As atividades foram retomadas após o dia 13 de julho de 2014. Segundo a direção e a supervisão da escola, a primeira semana de retorno às aulas seria mais tumultuada, com alunos faltosos e outros ainda se matriculando. Dessa forma, a observação junto aos alunos teve início na semana seguinte, no dia 21 de julho de 2014 e foi encerrada uma semana antes do término das aulas para as férias de fim de ano, no dia 12 de dezembro de 2014, estando a pesquisadora presente aproximadamente duas vezes por semana, exceto nas semanas de provas bimestrais quando os alunos não podiam participar das atividades da pesquisa. Durante todo esse tempo, foi possível acompanhar os alunos na entrada e na saída da escola, nas salas de aula, nos intervalos entre as aulas, no refeitório, no pátio, na quadra durante atividades esportivas e durante os recreios.

As análises do cotidiano da escola, dos comportamentos, dos gestos, dos silêncios, bem como as conversas informais estabelecidas, permitiram a complementação das demais técnicas assumidas para o estudo.

Devo ressaltar que me tornei facilmente reconhecida na escola e houve uma boa aceitação da pesquisa por parte dos envolvidos que contribuíram de todas as formas possíveis para que a construção dos dados se concretizasse.

### 5.4.2. Entrevistas abertas

Na entrevista aberta, o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar maior profundidade à reflexão (MINAYO, 2007). As entrevistas abertas ocorreram nos meses de julho e de agosto de 2014. Abordei os adolescentes individualmente, iniciando as entrevistas com as seguintes questões norteadoras:

- O que você entende por violência no contexto escolar?
- Você já vivenciou alguma forma de violência no contexto escolar ou sabe de alguém que tenha vivenciado? Como foi?

Os adolescentes tiveram a liberdade para discorrer sobre o assunto, sendo direcionados por mim quando necessário. No entanto, os sujeitos se mostraram extremamente focados na temática, encarando o assunto com autenticidade e com seriedade.

Os alunos foram selecionados para a entrevista de forma voluntária, sendo um representante de cada turma do ensino médio. Após os meus esclarecimentos quanto às formas de participação na pesquisa, era solicitado um voluntário e, rapidamente, a turma toda se manifestava indicando um colega o qual aceitava ou negava a participação. O colega escolhido geralmente era o mais comunicativo ou aquele que já tivesse praticado ou vivenciado alguma forma de violência que fosse do conhecimento de todos. Uma vez que existiam cinco primeiros anos, três segundos anos e três terceiros anos, totalizaram-se 11 turmas e, conseqüentemente, 11 alunos sujeitos do estudo.

As entrevistas ocorreram conforme agendamento prévio, considerando a disponibilidade dos alunos em horários que não comprometessem as atividades avaliativas. A duração das entrevistas variou de 20 minutos a uma hora e foram realizadas no pátio ou no refeitório da escola, segundo o desejo dos alunos. A privacidade para a realização de cada entrevista foi mantida. Foram realizadas todas as transcrições para uma maior interação com os dados que estavam se revelando e só posteriormente foram iniciadas as preparações para o grupo focal.

### 5.4.3. Grupos focais

A técnica de grupo focal é considerada adequada para as investigações qualitativas, buscando por meio do grupo a produção de dados que dificilmente seriam obtidos individualmente. O grupo focal pode ser utilizado como técnica única para a obtenção de dados ou pode ser usado de forma complementar à observação participante e à entrevista individual (GATTI, 2005). No caso deste estudo, os grupos focais foram realizados com a intenção de se aprofundar os dados obtidos na observação participante e nas entrevistas individuais, bem como com o propósito de se verificar as reações e os posicionamentos dos sujeitos quando colocados em grupo.

O grupo focal pode fazer emergir o consenso quanto às reivindicações e às contestações. Cada palavra pronunciada se encontra carregada de consequências potenciais para quem a pronuncia e é menos perigoso procurar o consenso do grupo do que expressar ideias que levem ao conflito (AMADO, 2013).

Não há um consenso quanto ao número ideal de pessoas por grupo focal, havendo relatos na literatura de grupos realizados com seis, sete ou oito pessoas, sendo que Minayo (2010) refere a viabilidade do grupo com um pequeno número de informantes que pode variar de seis a doze.

Antes da realização dos grupos focais, foram feitos os testes de sala e de som quanto ao silêncio do ambiente e quanto à captação do áudio para a gravação. O espaço escolhido foi a biblioteca; foram utilizados o microfone e a caixa de som da própria escola e o gravador da pesquisadora. Todo o sistema de som foi montado e testado por um dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Houve uma grande preocupação quanto ao comparecimento dos alunos no grupo focal e, por essa razão, todos os alunos que participaram das entrevistas foram avisados sobre o dia, o horário e o local para a participação no grupo. No entanto, no momento do agendamento, alguns dos alunos já se mostraram um pouco constrangidos de falar diante de outros colegas. Mesmo tendo sido orientados quanto à dinâmica do grupo e quanto à liberdade que teriam de se pronunciar apenas quando se sentissem à vontade, três alunos dos primeiros anos decidiram não participar do grupo.

O primeiro grupo focal aconteceu no dia 04 de setembro de 2014, das 7h50min às 9h15min. Além da minha presença como mediadora, participaram do grupo uma Psicóloga,

como observadora, uma Enfermeira, como relatora e oito alunos. A Psicóloga e a Enfermeira foram contratadas para a realização das referidas funções.

Os alunos foram colocados sentados em círculo. Houve uma apresentação inicial de todos os presentes e uma explicação dos propósitos do grupo. Foi solicitado que se manifestasse uma pessoa por vez, utilizando o microfone. As questões norteadoras foram as mesmas utilizadas nas entrevistas individuais:

- O que vocês entendem por violência no contexto escolar?
- Vocês já vivenciaram alguma forma de violência no contexto escolar ou sabem de alguém que tenha vivenciado? Como foi?

As primeiras manifestações surgiram timidamente, mas logo todos se envolveram, enriqueceram a conversa e se alternaram satisfatoriamente em seus posicionamentos. Todas as falas gravadas foram transcritas; a observadora e a relatora me entregaram relatórios com as suas anotações e as suas percepções.

A intenção inicial era a realização de apenas um grupo focal, no entanto, diante das primeiras análises das falas obtidas, houve a necessidade da realização de um segundo grupo focal, o qual foi realizado no dia 07 de outubro de 2014, das 7h50min às 9h15min, estando novamente presentes além de mim como mediadora, uma Psicóloga como observadora, uma Enfermeira como relatora e os oito alunos que se disponibilizaram a participar do primeiro grupo focal. A intenção do segundo grupo focal foi aprofundar as principais temáticas que surgiram no primeiro, sendo elas: a violência da instituição escolar; rua-violência-escola e família-violência-escola.

Para finalizar o grupo focal, solicitei uma avaliação de todos quanto às entrevistas individuais e quanto aos grupos. Todas as avaliações foram positivas, sendo demonstrado um maior interesse pelos grupos focais devido ao fato de eles terem se conhecido naquele espaço e compartilhado as suas opiniões de forma imparcial e respeitosa.

Após as avaliações, posicionei uma caneta verde na mesa de cada um dos participantes e questionei, primeiramente, qual seria a finalidade de uma caneta. Todos os alunos se manifestaram e foram praticamente unânimes ao dizer que a caneta servia para escrever, mas houve quem dissesse que, dependendo do modo de utilização, ela também serviria para ferir uma pessoa. Então eu perguntei qual o significado da cor verde e as respostas foram: esperança, saúde e meio ambiente. A partir das respostas, direcionei uma breve reflexão, dizendo que, assim como com uma caneta em mãos, caberia a cada um decidir o que escrever, também caberia a cada um escolher o seu papel no mundo, o caminho a seguir e a história de vida a ser escrita e que o meu desejo, como pesquisadora e como pessoa, era que todos

escrevessem uma história longa e feliz, repleta de saúde e de esperança quanto ao futuro. As canetas foram entregues aos alunos como uma singela recordação.

Tendo concluído a transcrição de todo o material dos grupos focais, agendei o dia 12 de dezembro para dialogar com cada uma das 11 turmas do ensino médio, das 7h às 12h20min. Essa foi uma solicitação da diretora da escola que destacou a importância de se debater a violência com os alunos, porém pediu que o foco principal da conversa fosse a conscientização dos mesmos para a construção de um ambiente de paz ao invés de se enfatizar a violência.

Por reconhecer que a paz não se trata apenas de uma palavra abstrata, representante de um desejo utópico, mas que, ao contrário, a paz é, de forma crescente, foco do estudo e da necessidade de sociedades marcadas por guerras e por conflitos de ordens pessoais, religiosas, políticas, econômicas, percebi a relevância dessa reflexão junto aos alunos.

Conforme a orientação da diretora, seria mais fácil eu me encaminhar para cada turma separadamente do que reunir todos os alunos de todas as turmas ao mesmo tempo no pátio ou na quadra. Portanto, procedi como foi indicado e, para incitar a discussão, apresentei em cartazes, frases retiradas das falas de cada um dos alunos que participou da pesquisa, sendo mantido o anonimato. O propósito de utilização dessas frases era apresentar para todos os alunos a visão de seus colegas quanto à violência vivida e percebida na escola. A partir de então, eu os instiguei a falar sobre o assunto, concordando ou discordando dos posicionamentos de seus colegas e apresentando as suas opiniões sobre a temática, até se conscientizarem dos danos de um ambiente violento e da relevância de um espaço de paz. A minha permanência em cada turma teve a duração aproximada de 40 minutos e contou com a colaboração dos professores responsáveis pelas turmas durante a minha presença.

Após obter os posicionamentos dos adolescentes, fosse concordando ou discordando das afirmações propostas, li uma mensagem que objetivou enfatizar a importância da paz a partir de atitudes concretas realizadas por cada pessoa.

A oportunidade de estar em diálogo com todas as turmas me permitiu confirmar ou modificar as impressões estabelecidas nas fases anteriores da construção dos dados.



## 5.5. Aspectos éticos

Houve apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo (EERP-USP), protocolo número 19888513.9.0000.5393 (ANEXO A). A autorização dos diretores das instituições foi garantida (APÊNDICE A) e os princípios éticos com seres humanos foram atendidos durante todo o trabalho de acordo com as especificações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013).

Estabeleci previamente aproximação com o campo de estudo e expliquei aos sujeitos todos os aspectos relativos ao trabalho. Apresentei aos adolescentes o Termo de Assentimento Informado (TAI) (APÊNDICE B) e, para os pais ou responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), solicitando as devidas assinaturas.

Cabe ressaltar que a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), após a análise do projeto do estudo, autorizaram a realização da pesquisa (ANEXO B).

Considera-se que toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos. Por se tratar de um estudo com a temática sobre a violência, diversos sentimentos poderiam surgir. Por essa razão, o assunto foi tratado cuidadosamente, respeitando as necessidades dos sujeitos e buscando evitar qualquer desconforto. Os sujeitos puderam suspender a entrevista e os grupos focais até se sentirem mais seguros para retomá-los e puderam abandonar o estudo quando considerassem mais pertinente.

## 5.6. Análise dos dados

A análise dos dados ocorreu por meio do Paradigma da Complexidade com o propósito de se avançar mais na compreensão, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos advindos das experiências pessoais e sociais de cada um dos sujeitos participantes do estudo.

Uma vez que, segundo esse paradigma, a análise dos dados se faz presente em todas as etapas do estudo, de forma recursiva, uma das minhas preocupações foi como traçar um percurso metodológico didático, sem desrespeitar o pensamento complexo. As etapas

apresentadas para a análise dos dados não ocorreram linearmente, mas, sim, de forma simultânea e complementar.

Visto que são diversas as possibilidades para o desenho de investigação, faz-se fundamental explicitar em qual perspectiva o investigador pretende analisar os dados e alcançar os objetivos do estudo. Os passos utilizados foram os seguintes, admitindo-se a flexibilidade na sequência: a definição do problema e dos objetivos do trabalho; a explicitação de um referencial teórico; a construção dos dados; a leitura atenta e ativa dos materiais obtidos e a categorização (AMADO, 2013).

Busquei organizar um sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pelos materiais em análise. Para isso, extraí dos textos as unidades de sentido consideradas pertinentes em função das características dos materiais estudados, dos objetivos do estudo e de seus pressupostos. Após, essas unidades foram atribuídas às seguintes categorias: **Tudo começa com a intolerância; Para falar de escola, é necessário falar de rua; Tem cinco minutos para o cigarro, mas não tem cinco minutos para o filho e Violência envolvendo a escola? Passa por tudo isso de que a gente falou.** A partir desse momento, intencionei elaborar um texto que traduzisse os traços comuns e os traços diferentes das mensagens analisadas e que avançasse na interpretação e na teorização (AMADO, 2013).

De forma sucinta, na leitura dos materiais obtidos, busquei uma visão de conjunto e as particularidades que determinaram as diferentes categorias. A exploração do material caminhou do explícito para o implícito, tentando alcançar os sentidos mais amplos atribuídos às ideias; das partes para o todo e do todo para as partes. Na síntese interpretativa, almejei uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos. Mantive a atenção para os princípios dialógico, recursivo e hologramático que se desdobram do Paradigma da Complexidade.

Zanella et al. (2007) referem o ser humano como sendo a manifestação de um amplo conjunto de relações sociais, ou seja, não é possível isolar o sujeito de seu contexto porque existe uma complexa e indissociável relação entre o sujeito e a sociedade. Toda a análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõem o todo, pois todo e partes unificam-se e singularizam-se, remetendo ao princípio hologramático. Dessa forma, ao se isolar os elementos, os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada. É necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações e que a descrição por si só não é suficiente; é necessário ir além, estabelecendo as conexões que constituem a base de determinado fenômeno.

Segundo Costas e Ferreira (2011), a linguagem é o instrumento pelo qual os seres humanos interagem entre si, com o ambiente, com a história e com a cultura. A linguagem auxilia na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. O pensamento nasce por meio das palavras e uma palavra desprovida de pensamento não ganha vida. A relação entre o pensamento e a palavra não é constante e se modifica ao longo do desenvolvimento.

“As palavras são polissêmicas e as vozes são polifônicas; há múltiplos sentidos para aquilo que foi dito e para o que não foi dito, mas que foi pensado e assumido, pressuposto e subentendido” (MOLON, 2011, p. 618).

“O texto não é ambíguo, os leitores o tornam assim, pois estabelecem entendimentos de acordo com suas historicidades e leituras. Isto leva-nos a concluir que existem no texto algumas possibilidades de entendimentos, mas é o leitor que as torna efetivas.” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 221).

## ***6. Resultados***

## 6.1. Caracterização das escolas

Alfenas apresenta em seu espaço urbano, seis escolas públicas de ensino médio. A escola 1 corresponde ao campo de estudo, que soma aproximadamente 410 alunos matriculados em 11 turmas regulares. A escola está localizada em um bairro formado há cerca de quatorze anos, situado no Noroeste da cidade. As famílias que nele residem são em sua maioria das classes baixa e média. As casas do bairro são novas em relação ao tempo de construção, mas em sua maioria são pequenas, muitas inacabadas (sem reboco por fora, sem pintura, sem acabamento interno), quase não sendo encontrados casebres, barracos ou moradias em péssimo estado de conservação. Não são observadas ações de grupos culturais, associações, ONGs ou poder público.

Em 22 de agosto de 2012, a imprensa escrita de Alfenas apresentou uma matéria constando que a referida escola havia sido arrombada e furtada pela oitava vez naquele ano. Da última vez, os invasores tinham levado instrumentos musicais e material didático. Em outras ocasiões, haviam furtado computadores, impressoras, lâmpadas e até troféus conquistados por alunos.

A diretora, os professores e os demais servidores queriam que um muro fosse construído no entorno da escola e pediam a colaboração da comunidade. “Estamos apelando para o povo, porque já pedimos às autoridades e não fomos atendidos”, disse a diretora da escola na época.

Foi apresentada a fragilidade da estrutura física da escola, que é a mais nova da cidade, tendo sido inaugurada no dia 09 de outubro de 2011: os alambrados com telas cheias de buracos, as portas frágeis de lata e muitos espaços abertos. O alarme não impedia os furtos nem as depredações.

A diretora já havia pedido ajuda à Superintendência de Ensino, mas a resposta havia sido negativa, sob a alegação de que a escola era nova e de que havia sido construída dentro dos padrões da Secretaria de Estado de Educação.

Além dos furtos, os invasores causaram danos variados à estrutura. Os próprios alunos pintaram as paredes pichadas das salas de aula.

O muro foi construído ainda na gestão da diretora referida na matéria. Embora os relatos dos alunos revelem atualmente a redução das invasões e dos roubos à escola, a construção do muro gera discussões entre os próprios alunos uma vez que alguns não concordam com a construção sob a justificativa de que a mesma empobreceu a estética da

escola, tirando a liberdade de ir e de vir e a proximidade que existia com a rua. Além do muro, foram instaladas 16 câmeras de segurança.

Atualmente, a escola tem ensino fundamental de 6º ano a 9º ano, o ensino médio de 1º ano ao 3º ano, totalizando 11 turmas e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) de Técnico em Informática. No turno da manhã, existem 11 funcionários e 32 professores; à tarde, são 13 funcionários e 23 professores e no noturno, são 2 funcionários e 5 professores.

A escola 2 se localiza na parte Norte da cidade a aproximadamente 4Km do centro; o bairro foi formado há cerca de 40 anos e trata-se de um dos primeiros conjuntos habitacionais efetivados pela Companhia de Habitação Popular (COHAB) em convênio com a Prefeitura. A maioria das pessoas que residem no bairro pertence às classes média e baixa. As casas dessas pessoas são em sua maioria precárias, embora tenham sido implantados no bairro dois novos conjuntos habitacionais. A situação do bairro e da área do entorno é completa em relação à assistência quanto à água, à iluminação pública, à energia elétrica nos domicílios, à pavimentação, ao esgoto, à coleta de lixo, ao transporte coletivo.

A escola 3 encontra-se no bairro localizado na parte Oeste da cidade a aproximadamente 4Km do centro, tendo surgido há cerca de 30 anos a partir de loteamento formado pela COHAB em convênio com a Prefeitura. A maior parte das pessoas que moram no bairro apresenta baixa renda, sendo que as suas casas são em sua maioria precárias em termos de tamanho e de estado de conservação. O bairro conta com um complexo esportivo com várias quadras onde ocorrem atividades regularmente.

A escola 4 localiza-se na região Central, cuja área é toda urbanizada, sendo o bairro mais antigo da cidade, formado há mais de 120 anos. As casas são diversas, variando entre ótimas, boas, regulares, ruins e péssimas para habitação; sendo que as ruins e as péssimas são a minoria. É a região mais dinâmica da cidade, contando com diversos equipamentos sociais, prédios públicos, comércio, praças, bancos, áreas de lazer, entre outros. Os residentes pertencem a maioria às classes média e alta. Grande parte das atividades culturais está localizada nesse bairro, sendo que sua população participa de forma ativa dessas atividades, tais como teatro, jogos, festas típicas, shows, entre outros.

A escola 5 situa-se em um bairro antigo, formado há cerca de 80 anos, localizado na parte Sudeste da cidade a aproximadamente 700m do centro, numa área quase toda urbanizada. As casas são em sua maioria boas para habitação, apesar de serem encontradas casas em péssimo estado de conservação e casos de coabitação (mais de uma família morando na mesma casa). As classes predominantes são a média e a alta. O bairro conta com um

campo de futebol onde são desenvolvidas atividades esportivas e não há conhecimento de movimentos culturais ou de outros grupos organizados.

Formado há cerca de 20 anos, no bairro ao qual pertence a escola 6, localizado a Sudoeste, as casas são em sua maioria de boas a ótimas em relação a sua tipologia, tamanho e divisão dos cômodos, quase não sendo encontrados casebres, barracos ou moradias coabitadas. Não são observadas ações de grupos culturais, associações ou ONGs, nem mesmo existem atividades dessa natureza desenvolvidas pelo poder público.

Dessas escolas, a número 5 possui apenas ensino médio e as demais apresentam ensinos fundamental e médio. Quatro escolas apresentam também a Educação de Jovens e de Adultos (EJA), a qual é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebem os jovens e os adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e a participação na renda familiar desde a infância). No início dos anos 1990, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. O segmento é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

As descrições referentes às condições socioeconômicas encontradas nos bairros onde se situam as escolas foram obtidas por meio de dados de 2010, provenientes de cadastros socioeconômicos da Secretaria Municipal de Habitação de Alfenas e de um estudo feito pela Fundação de Ensino e Tecnologia de Alfenas (FETA), que permitiu a elaboração do Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS).

Quanto à infraestrutura, todas as escolas apresentam água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet.

Em suas dependências, contam com salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, banheiros dentro do prédio e pátio.

Como equipamentos, apresentam televisão, DVD, aparelhos de som, retroprojeto, copiadora e impressora.

De modo geral, o quadro de funcionários das escolas é composto por diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, orientador, secretários, professores e ajudantes de serviços gerais.

Os supervisores e os orientadores são considerados Especialistas de Educação, desempenhando o importante papel na coordenação e na articulação do processo ensino aprendizagem, sendo corresponsáveis com a direção da escola, na liderança da gestão

pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Nesse sentido, abrem-se para o Especialista três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensino aprendizagem, mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento dessas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e a comunidade (MINAS GERAIS, 2008).

### 6.1.1. As escolas e os registros de violências

Os seguintes dados resultaram da pesquisa realizada junto à Décima Oitava Companhia de Polícia Militar Independente de Alfenas em junho de 2014, analisando as ocorrências de violência registradas pelas seis escolas urbanas públicas de ensino médio no período de 2011 a 2014 (Tabelas 1 a 7 e Figura 2).

**Tabela 1.** Registros de ocorrências policiais de todas as seis escolas.

<b>Tipo de ocorrência</b>	<b>Total</b>
Furto	44
Ameaça	36
Vias de fato / agressão	33
Lesão corporal	21
Desobediência/ desacato	18
Perturbação do trabalho	9
Uso e consumo de drogas	10
Atrito verbal	5
Porte ilegal de arma branca	1
Tráfico de drogas	1
<b>Total</b>	<b>178</b>



**Tabela 2.** Registros de ocorrências policiais da escola 1.

Tipo de ocorrência	Ano				Total
	2011	2012	2013	2014	
Furto	3	10	2	1	<b>16</b>
Vias de fato / agressão	-	6	3	1	<b>10</b>
Ameaça	4	2	1	1	<b>8</b>
Desobediência/ desacato	1	-	5	1	<b>7</b>
Lesão corporal	2	3	-	-	<b>5</b>
Uso e consumo de drogas	-	2	1	2	<b>5</b>
Perturbação do trabalho	-	1	3	-	<b>4</b>
Atrito verbal	-	2	-	-	<b>2</b>
Tráfico de drogas	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Total</b>					<b>58</b>

**Tabela 3.** Registros de ocorrências policiais da escola 2.

Tipo de ocorrência	Ano				Total
	2011	2012	2013	2014	
Vias de fato / agressão	1	4	6	-	<b>11</b>
Desacato/desobediência	-	1	6	1	<b>8</b>
Furto	2	2	1	2	<b>7</b>
Ameaça	1	2	1	3	<b>7</b>
Lesão corporal	-	3	1	-	<b>4</b>
Atrito verbal	-	-	1	1	<b>2</b>
Perturbação do trabalho	-	1	1	-	<b>2</b>
Uso e consumo de drogas	-	2	-	-	<b>2</b>
<b>Total</b>					<b>43</b>

**Tabela 4.** Registros de ocorrências policiais da escola 3.

Tipo de ocorrência	Ano				Total
	2011	2012	2013	2014	
Ameaça	1	7	2	3	<b>13</b>
Furto	1	1	-	8	<b>10</b>
Lesão corporal	-	2	4	1	<b>7</b>
Desobediência/ desacato	-	-	2	1	<b>3</b>
Vias de fato / agressão	-	-	2	-	<b>2</b>
Perturbação do trabalho	-	1	-	-	<b>1</b>
Atrito verbal	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Total</b>					<b>37</b>

**Tabela 5.** Registros de ocorrências policiais da escola 4.

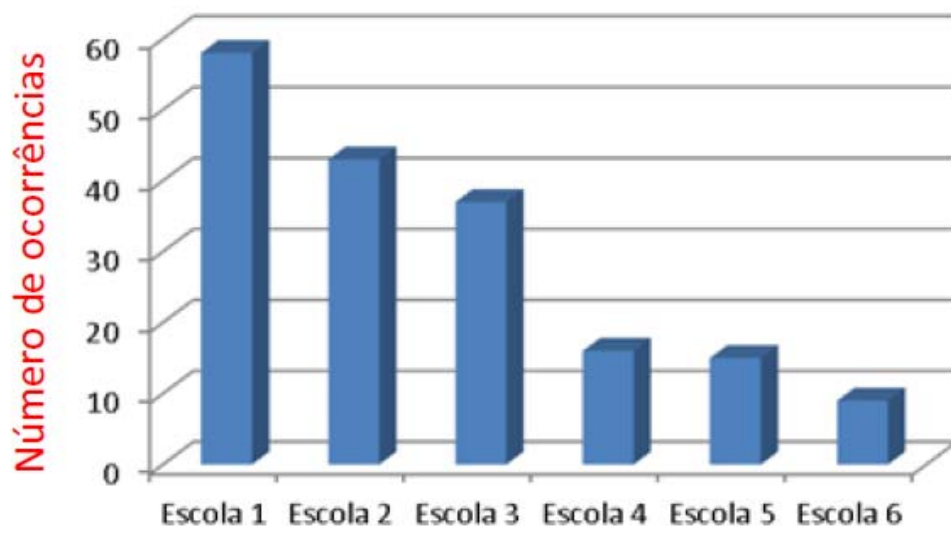
Tipo de ocorrência	Ano				Total
	2011	2012	2013	2014	
Vias de fato / agressão	3	-	-	1	<b>4</b>
Ameaça	2	1	-	1	<b>4</b>
Uso e consumo de drogas	2		1	-	<b>3</b>
Lesão corporal	-	2	-	-	<b>2</b>
Perturbação do trabalho	2	-	-	-	<b>2</b>
Furto	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Total</b>					<b>16</b>

**Tabela 6.** Registros de ocorrências policiais da escola 5.

Tipo de ocorrência	Ano				Total
	2011	2012	2013	2014	
Furto	-	3	2	1	<b>6</b>
Lesão corporal	1	2	-	-	<b>3</b>
Ameaça	-	1	1	1	<b>3</b>
Vias de fato / agressão	-	1	1	-	<b>2</b>
Porte ilegal de arma branca	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Total</b>					<b>15</b>

**Tabela 7.** Registros de ocorrências policiais da escola 6.

Tipo de ocorrência	Ano				Total
	2011	2012	2013	2014	
Furto	1	-	2	1	<b>4</b>
Vias de fato / agressão	-	-	2	1	<b>3</b>
Ameaça	1	-	-	-	<b>1</b>
Vias de fato / agressão	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Total</b>					<b>9</b>



**Figura 2.** Gráfico comparativo por escola de ocorrências policiais.

## 6.2. Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos foram alunos de 15 a 18 anos de uma escola estadual de ensino médio de Alfenas, Minas Gerais, que apresenta aproximadamente 410 alunos matriculados no ensino médio, distribuídos em 11 turmas regulares.

Os sujeitos moram com os pais ou com algum parente; a maioria só estuda e é dependente financeiramente, mas alguns desenvolvem atividades remuneradas, geralmente relacionadas ao programa Jovem Aprendiz. Chama a atenção o interesse desses adolescentes pelo trabalho.

No tocante ao Programa Jovem Aprendiz, a Lei 10.097, de dezembro de 2000, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tornou obrigatória para empresas de portes médio e grande a contratação de trabalhadores aprendizes, entre 14 e 24 anos. As empresas são obrigadas a disponibilizarem em seus quadros no mínimo 5% e no máximo 15% de vagas para aprendizes, proporcionalmente ao número de trabalhadores do estabelecimento cujas funções demandem formação profissional técnica de nível básico. A remuneração mínima do aprendiz tem como referência o salário mínimo/hora. Mas o empreendedor é livre para estipular qualquer valor de salário acima desse mínimo estipulado pela lei (TENÓRIO, 2014).

Todos se percebem como pardos e, ao serem questionados quanto à própria situação financeira e a de seus familiares, referem que não são pobres nem ricos, mas estão em uma boa posição na vida.

Os seus consumos relacionam-se mais comumente à alimentação, à aquisição de roupas e à participação em eventos sociais. São pessoas conectadas com as tendências ao seu redor, o que é facilitado pela televisão e também pela internet. A maioria apresenta aparelhos celulares e possui algum perfil em redes sociais. Embora estabeleçam muitas amizades nos meios virtuais, também assumem relações reais e intensas, sendo perceptíveis os namoros que às vezes têm início junto com a adolescência.

## ***7. Discussão***

Ao iniciar esse estudo, busquei como suporte teórico o Paradigma da Complexidade por entender que a violência traz em si um emaranhado de causas e de consequências difíceis de serem singularizadas, justamente por serem complementares e, somente dessa forma, permitirem um olhar mais integral sobre o objeto que se deseja analisar. Para alcançar a violência no contexto escolar atribuída pelos estudantes adolescentes, percebi que seria necessário buscar o entendimento das histórias e das características pessoais, sociais e culturais expressas em cada discurso.

Todas as minhas experiências em pesquisa anteriores a esse estudo haviam sido com os profissionais de educação. Em muitos momentos, havia tido a oportunidade de refletir com esses profissionais a respeito das suas percepções, dos seus sentimentos e, até mesmo, das suas dúvidas quanto à prática no cotidiano escolar. No entanto, as vozes dos alunos nunca haviam chegado até mim e, ao iniciar os primeiros esboços deste estudo, optei por trabalhar com os alunos adolescentes por julgar necessário conhecer um pouco melhor essa outra face tão fundamental quando se fala de contexto escolar e da violência que a envolve. Por trazer comigo uma bagagem de ideias preconcebidas, confesso que tive receio de não obter a necessária colaboração desses sujeitos adolescentes, de que eles não aderissem à proposta do trabalho, de que conduzissem as nossas conversas sem a devida seriedade. Todavia, fui surpreendida por adolescentes sorridentes, brincalhões, descontraídos, tais como devem ser, mas ao mesmo tempo, comprometidos em refletir o que é a tão falada violência no contexto escolar, quais as suas razões e quais as marcas que esta deixa nas vidas dos envolvidos.

Dessa forma, apresento a discussão dos dados que foram construídos com os adolescentes que, mesmo de forma inconsciente, refletem em certos momentos conforme o pensamento complexo.

Cada aluno trouxe para as discussões as suas histórias, mas também as histórias dos colegas, dos professores, da direção, dos funcionários e dos familiares; falaram do espaço escolar, mas também debateram a rua e a casa onde vivem; contextualizaram o presente sem abandonar os fatos ocorridos no passado e as expectativas para o futuro. Todos esses aspectos surgiram espontaneamente nas conversas, sem que fosse necessário instigá-los a pensar de tal maneira, o que reforça a ideia de que cada um traz em si a sua história e uma associação de fatores pessoais, sociais e culturais.

Ao questionar os sujeitos sobre os seus entendimentos no que concerne à violência no contexto escolar, estes compartilharam comigo ricas informações que permitiram a construção das seguintes categorias, cujos nomes surgiram das expressões utilizadas pelos próprios alunos: **Tudo começa com a intolerância; Para falar de escola, é necessário falar de rua;**

**Tem cinco minutos para o cigarro, mas não tem cinco minutos para o filho e Violência envolvendo a escola? Passa por tudo isso de que a gente falou.**

### **7.1. Tudo começa com a intolerância**

A crueldade entre homens, indivíduos, grupos, etnias, religiões, raças é aterradora. O ser humano contém em si um ruído de monstros que liberta em todas as ocasiões favoráveis. O ódio desencadeia-se por um pequeno nada, por um esquecimento, pela sorte de outrem, por um favor que se julga perdido. O ódio abstrato por uma ideia ou uma religião transforma-se em ódio concreto por um indivíduo ou um grupo; o ódio demente desencadeia-se por um erro de percepção ou de interpretação. O egoísmo, o desprezo, a indiferença, a desatenção agravam por todo o lado e sem tréguas a crueldade do mundo humano. Por saturação, o excesso de crueldade alimenta a indiferença e a desatenção, e de resto ninguém poderia suportar a vida se não conservasse em si um calo de indiferença (MORIN, 1997, p. 274).

Durante as entrevistas individuais, os grupos focais e os diálogos com as turmas, ouvi constantemente dos adolescentes que as violências manifestas no contexto escolar começam por nada, à toa, por coisas bobas, sem importância e fiquei me questionando, se as causas são tão banais por que apresentam um desenrolar tão desarmônico? Caminhando um pouco mais nas conversas, fui descobrindo que, por trás do nada, esconde-se um enorme tudo, camufla-se uma grande intolerância com as diferenças, sejam elas raciais, sexuais ou de comportamento, sejam porque o colega é o mais interessante da escola, despertando a atenção de todas as meninas, ou porque é muito tímido, passando despercebido, a ponto de ser confundido com um homossexual; sejam porque o professor é muito rígido ou porque é liberal demais, perdendo o controle da turma. Tudo, completamente tudo, que, em um determinado momento, seja compreendido como diferente e provocador pode ser o estopim para uma reação violenta.

*(...) as pessoas se desentendem por coisa à toa, que não tem necessidade, acham que tudo resolve na briga, elas não conversam. (S1)*

*(...) às vezes, a pessoa não gosta da gente e já quer brigar. (S2)*

*Ser gordinho, moreno, ter cabelo enrolado, qualquer problema que você tenha física ou pessoalmente já implicam. (S3)*

Após o reconhecimento das diferenças, vêm as primeiras palavras ofensivas que, muitas vezes, estendem-se para discussões intermináveis ou para agressões físicas que podem se concretizar na própria sala de aula, nos corredores da escola, durante os intervalos entre as



aulas, nos recreios ou na porta da escola ao se encerrarem as aulas. Nesses cenários, observa-se uma infinidade de papéis em que há o aluno autor de violências, o aluno vítima, o aluno que é autor e vítima ao mesmo tempo e o aluno que testemunha tudo como se presenciasse a uma luta de gladiadores na qual vence o melhor, o mais forte ou o mais sagaz.

Em geral, a violência é conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza as relações interpessoais descritas como de opressão, de intimidação, de medo e de terror. A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, por preconceitos, por metáforas, por desenhos, ou seja, por qualquer coisa que possa ser interpretada como um aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica (SILVA; SALLES, 2010).

As crianças e os adolescentes veem-se confrontados frequentemente, no seu cotidiano escolar, com situações de violência (quer como vítimas, como autores de violências ou como testemunhas) com as quais não sabem lidar e que afetam o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social. As justificativas para as violências são diversas e abrangem os defeitos físicos, o mau ou o bom desempenho acadêmico, as características sociais, raciais e de gênero (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006).

*Eu percebo que a violência nas escolas começa com as palavras, com os palavrões que a pessoa não gosta e a outra pessoa fica mexendo e depois, sai da brincadeira, fala que vai pegar na escola. (S4)*

*Não só acontecem brigas, mas também a violência verbal, eu já presenciei muito, já estive no meio (como autor da violência). (S5)*

*Eu era chamada de todas as coisas que você puder imaginar, como se eles me considerassem feia, como se eu tivesse algum problema que ninguém pudesse chegar perto. (S6)*

O comportamento agressivo de certos alunos com os colegas deve ser analisado a partir de aspectos de ordem pessoal, psicossocial, familiar, sociocultural e escolar. Esse comportamento nem sempre é constante, pode constituir uma resposta específica a uma situação concreta, como exemplo, uma vítima de discriminação racial, étnica, sexual ou social pode reagir agressivamente (AMADO; FREIRE, 2009).

As violências não se restringem entre os próprios alunos. Os professores e os demais funcionários da escola tornam-se alvos das palavras desrespeitosas e, por pouco, escapam das vias de fato, quando escapam.

A presença da violência no contexto escolar envolvendo alunos e professores deve ser reprovada uma vez que a escola é o local destinado à apreensão da disciplina, o ambiente apropriado para a continuidade da formação do caráter do indivíduo e do seu desenvolvimento

peçoal, profissional e intelectual. O docente representa a figura do mediador do conhecimento e, por participar da vida do discente, merece o seu respeito (SANTOS et al., 2011).

*Teve uma vez que um colega jogou uma latinha de cerveja na cabeça da professora dentro da sala. (S2)*

*Chegam (os alunos) a quebrar prato, colher, refeitório, a sala de aula. (S3)*

*(...) é discussão com aluno, é discussão com professor (...), eles (alunos) queriam bater na diretora porque ela não queria deixar eles entrarem (na escola, devido aos atrasos). (S7)*

*O senhor que fica no portão, empurraram e machucaram ele porque queriam sair da escola e ele não podia deixar. (S8)*

Segundo os alunos, a escola é boa, situa-se próximo às suas casas e apresenta um ensino satisfatório, mas que deixa a desejar quando comparado ao ensino das escolas particulares. No entanto, conforme as suas próprias falas, a escola não é ruim, o ruim é o que está dentro da escola, tratando-se, principalmente, dos alunos. Os sujeitos foram muito veementes ao relatarem que o principal problema da escola está representado pela figura dos alunos que não levam os estudos a sério, que comparecem à escola apenas para atrapalharem o andamento das aulas, para chamarem a atenção e causarem transtornos. Para os sujeitos, a solução para esses alunos seria a expulsão da escola, não importando o destino que estes teriam após serem expulsos.

A direção da escola e os professores também são considerados agentes de violência quando são extremamente autoritários, deixando de ouvir o que os alunos têm a dizer. Os alunos querem ter voz, querem ter o direito de fazer as suas escolhas, sentem-se atingidos diante dos regimentos que lhes impõem normas, horários a serem rigidamente seguidos, tal como o horário para o início e para o término das aulas, não sendo permitidos atrasos nem saídas antes do previsto.

Por outro lado, o ensino tradicional está tão presente nas suas vidas estudantis que a imposição do respeito é algo esperado e, quando a direção e os professores não conseguem conquistar esse respeito, os alunos também se sentem agredidos, como se existisse por parte da escola uma convivência com a desordem.

*Muitas vezes, eles (direção e professores) não respeitam a gente, mas querem que a gente respeite. Eles não conseguem se impor, não têm controle, acham que tudo resolve com a polícia ou com a ameaça. (S1)*

*(...) ruim não é a escola, ruim é o que está dentro da escola, os alunos. (S3)*

*Dependendo do professor, chama a atenção, faz Boletim de Ocorrência ou deixa quieto. (S9)*

*Eu acho que falta atitude da escola para acabar com esse problema. Às vezes, tem briga aqui na escola e eles não tomam providência, só separam, falam para os pais, mas não adianta nada. (S10)*

Na escola, assim como em qualquer outra organização social, existem normas, regras de conduta e de funcionamento que têm o propósito de facilitar a convivência social e que fazem parte da cultura da escola. No entanto, não é fácil estabelecer um acordo entre aqueles que ditam as regras e os alunos visto que tais regras frequentemente são tidas pelos alunos como extemporâneas, descabidas, impossíveis de cumprir e, muitas vezes, acabam sendo burladas de forma aberta e declarada ou de forma dissimulada, por meio de ações e de palavras clandestinas (AMADO; FREIRE, 2009).

Os professores ao perceberem os desvios das regras sentem um impedimento ao clima eficaz de ensino e de aprendizagem o que coloca em questionamento as suas competências profissionais. Todavia, agem com um elevado grau de tolerância, exceto nos casos mais persistentes e repetitivos (AMADO; FREIRE, 2009).

De outra forma, o respeito constitui um ponto fulcral de exigências não apenas por parte dos professores como também por parte dos alunos. Uma vez que, o respeito insere-se em uma competência cultural que se espera que o professor inculque nos alunos por ser uma atitude própria para com a “autoridade” (AMADO; FREIRE, 2009).

Muitos dos relatos obtidos relacionaram a indisciplina dos alunos com as aulas não ministradas devido às faltas dos professores e com a didática às vezes insatisfatória que não transmite o conhecimento de forma interessante e, conseqüentemente, não consegue prender a atenção dos alunos. Em contrapartida, faz-se necessário destacar os discursos em defesa dos professores, reconhecendo que os mesmos fazem tudo o que é possível, apesar de se sentirem desestimulados e cansados devido à opressão que sofrem por parte de determinados alunos e pelo próprio sistema educacional que não os valoriza adequadamente, mantendo-os com baixos salários e grandes exigências.

*Há matéria que é fácil, mas se o professor não souber explicar, fica difícil. (S3)*

*Acho que a falta de aula não é porque o professor não está nem aí com o aluno, mas porque o aluno aterroriza as aulas e o professor fica com medo e desestimulado, sem falar nos baixos salários que recebem. (S4)*

*Tem professor que sabe prender a atenção da gente e impor respeito, mas tem outros que não. (S5)*

*O professor não é valorizado. Os alunos xingam, fazem guerra com os professores e o professor entra em choque, sente-se mal em dar aula. (S7)*

Os professores são diferentes em diversos aspectos, no entusiasmo pelo que ensinam, no modo como concebem o papel do aluno, nos traços de personalidade, na flexibilidade ou na resistência à aceitação de novas maneiras do processo pedagógico (AMADO; FREIRE, 2009).

Observações de salas de aula em Portugal concluíram que a indisciplina se verifica com todos os professores, independentemente do tempo de atuação na profissão, do contrário, seria necessário aceitar que toda a ordem depende simplesmente dos professores e isso não é fato. No entanto, existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao gênero, as quais apontam docentes do sexo feminino enfrentando um maior número de problemas em salas de aula do que docentes do sexo masculino (AMADO; FREIRE, 2009). Essa informação me leva a recordar uma conversa informal que tive com um professor que asseverou o respeito dos alunos com as suas aulas em decorrência da sua postura séria diante da turma e também, por ele ser homem, o que causava uma certa intimidação.

Percebe-se que os alunos sujeitos do estudo vivem um constante conflito de extremos, de incômodos diante dos excessos e das carências, o que demonstra o desejo de transformação de tudo aquilo que se mostra ultrapassado e arcaico, mas também o desconhecimento de que caminhos seguir para se conquistar as mudanças esperadas.

Perante a violência que atinge não apenas as escolas, mas todos os espaços sociais, são necessárias medidas de proteção e de prevenção em curto e em longo prazo. Em curto prazo, as medidas mais comuns são expulsar estudantes, aumentar a altura dos muros, instalar detectores de metal, diminuir a idade penal e aumentar os espaços em instituições para menores infratores (CHRISPINO; DUSI, 2008). Eu observei algumas dessas medidas na escola estudada; a construção de um muro e a instalação de 16 câmeras de segurança por toda a escola. Essas medidas foram importantes para reduzir os ataques à escola, todavia não resolveram em definitivo a questão da violência.

No longo prazo, a Educação para a Paz se coloca como uma proposta a ser discutida e tentada. Não é fácil falar de paz e de não violência no mundo em que vivemos porque a paz não é a ausência de conflitos; o estudo da paz é multidisciplinar e complexo. As ideias e as iniciativas relativas à paz surgem em pontos isolados, mas cada vez em maior número, pelo mundo inteiro. Geografia, Sociologia, Teologia, Economia são apenas alguns poucos exemplos de áreas do conhecimento que permeiam o tema paz (SILVA, 2002).

Falar de paz propõe a introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar visando à oportunidade de verbalizar a questão e tornar claro o que se espera das crianças e dos jovens no conjunto de comportamentos sociais. De outra forma, tal ação implica dizer ao jovem e à criança que suas diferenças podem transformar-se em antagonismos e que, se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando desenvolvidos no estudante, tendem a constituir aprendizado para a vida inteira (CHRISPINO; DUSI, 2008, p.610).

A Educação para a Paz é um direito e um dever. Diante da degradação das relações humanas, é necessário transitar de uma cultura de guerra e de violência para uma cultura de paz, em que possamos desfrutar desta última de forma criativa com repercussões diretas em nosso cotidiano (JARES, 2002).

Compreender a escola exige compreender o contexto em que esta está inserida.

Segue-se a próxima categoria.

## **7.2. Para falar de escola, é necessário falar de rua**

O que é a rua? Uma via pública, ladeada por casas e por prédios? Mais que isso, uma rua traz em si uma infinidade de histórias e de vivências daqueles que transitam por ela, ou até mesmo, que nela residem.

O acolhimento a qualquer um e a sensação de que tudo é acessível camuflam a vulnerabilidade e as renúncias que a rua impõe (FERREIRA; LITTIG; VESCOVI, 2014). A rua pode ser assustadora ou acolhedora, depende de quem a observa e do que cada pessoa pretende encontrar nela. A rua pode representar refúgio, local das amizades, das descobertas, caminho para a liberdade, conhecimento do bem e do mal.

São crescentes no cenário mundial as pesquisas sobre as altas habilidades e a superdotação de adolescentes em espaços não formais, tal como a rua. Os resultados desses estudos refletem que a exclusão social a qual muitas vezes conduz os adolescentes à rua gera diversas perdas para o futuro da sociedade como maiores gastos com a segurança e com o combate à violência. Por outro lado, a criatividade que surge a partir da rua pode ter relação com a resiliência, que corresponde a maior facilidade para a superação das adversidades da vida (CARDOSO; BECKER, 2014).

A rua pode ser considerada como um espaço privado de constituição psíquica e social, com regras próprias e recursos individuais e solidários para a sobrevivência (BOTELHO; MORAES; LEITE, 2015).

A rua se configura como um espaço de convivência, principalmente para as crianças e para os adolescentes, que buscam mecanismos de fuga dos seus cotidianos às vezes marcados pela violência doméstica ou pela ausência de atividades que lhes pareçam significativas (CARLOS, 2010).

As crianças e os adolescentes podem escolher a rua como sendo o espaço habitual para a sua sobrevivência e moradia. Ou podem passar por ela, observando e apreendendo as suas características, levando-as para os diversos espaços onde vivem.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2009), “crianças na rua” são as crianças que passam grande parte do dia na rua, mas têm algum apoio familiar e geralmente voltam para casa à noite; “crianças da rua” são as que passam mais dias e noites na rua e não recebem apoio familiar.

Os trabalhos que tratam das causalidades das crianças e dos adolescentes em situação de rua consideram os aspectos “micro”, “meso” e “macro” estruturais. Em uma dimensão “micro”, surgem as teorias e as análises relacionadas às características individuais e psicológicas das crianças, dos adolescentes e das famílias nas quais estão inseridos. Nesse caso, a ida para a rua é vista como um problema essencialmente individual e psicológico; relaciona-se às famílias vulneráveis, com estruturas fragilizadas, cheias de necessidades e que não são capazes de se sustentar emocional e financeiramente. O aspecto “meso” está focado nas condições precárias de sobrevivência, à violência e à falta de recursos e de oportunidades nas comunidades nas quais as crianças e os adolescentes estão inseridos. A vertente “macro” traz os processos de globalização econômica, de urbanização acelerada e de movimentos sociais, tendo, entre outras consequências, o aprofundamento de processos de exclusão e a marginalização dos grupos mais vulneráveis (FERREIRA, 2011).

Para os sujeitos do estudo, a violência pode fazer morada nas ruas e se manifestar das mais diferentes formas, pelos bate-bocas, pelas brigas, pelo uso de armas, pelos homicídios, pelas drogas. O caminho traçado por uma rua leva a algum lugar e esse lugar, muitas vezes, é a escola. Todas as experiências adquiridas na rua podem ser representadas no espaço escolar.

*Antes mesmo da escola, a violência vem da rua, se aprende na rua, aí o aluno leva para a escola e dissipa para os outros alunos. (S4)*

Um dos grandes reflexos da rua dentro da escola apontado nos discursos foi o uso de drogas. As drogas que vêm da rua parecem transitar com grande facilidade na escola, dentro das salas de aula; nos corredores, todos a observam, tanto os alunos, como a direção, os professores e os funcionários, a sua presença incomoda já que se trata de algo ilegal, mas também a sua percepção provoca medo, preocupação quanto ao traficante que mora nos arredores da escola e que pode se revoltar contra aqueles que atrapalhem os seus propósitos. Dessa forma, pouco tem sido feito no tocante às drogas dentro da escola.

*A escola tem muitos problemas com drogas. Cada vez que acontece um problema com droga, tem sempre violência porque tem aluno que não aceita ver outro mexendo dentro da escola e fala para o diretor que não consegue fazer grandes coisas para resolver a questão. (S1)*

O início do consumo de álcool e de outras drogas geralmente ocorre na adolescência e tem sido cada vez mais frequente nessa faixa etária. Muitos fatores têm sido associados ao consumo de drogas entre os adolescentes, e os amigos parecem exercer grande influência no início e na progressão do uso de álcool, de tabaco e de maconha (CARDOSO; MALBERGIER, 2014a).

Estudos nacionais e internacionais mostram que as faltas, as repetências, a evasão escolar e a dificuldade de aprendizagem estão associadas ao uso de álcool, de tabaco e de drogas ilícitas entre os adolescentes (CARDOSO; MALBERGIER, 2014b).

É bem verdade que a utilização de substâncias consideradas tóxicas consiste em uma prática milenar, realizada por diferentes povos e culturas em contextos históricos diversos. Mas também é igualmente verdadeiro que, nos dias atuais, este fenômeno é parte integrante da lógica capitalista de mercado que, utilizando-se de avanços científicos e tecnológicos, promove a industrialização, bem como a distribuição e venda de tais substâncias, de forma a gerar lucros gigantescos aos grupos que se encarregam deste comércio, que, apesar de ilegal, está inteiramente inserido na racionalidade do nosso sistema econômico. Sabe-se, inclusive, que tais ‘mercadorias’ são vendidas tanto em portas de colégios e de grandes *shoppings centers* como nos morros/favelas — o que nos autoriza a dizer que se trata de um produto aparentemente ‘democrático’, haja vista que atinge todas as classes sociais e econômicas (RIBEIRO, 2009, p. 334).

Abordagens preventivas ao uso de drogas têm sido amplamente consideradas, por especialistas e por significativa parcela da população, como necessidade mundial e premente. São múltiplos os possíveis modelos de intervenção na instituição escolar ante o uso abusivo de drogas que envolvem desde a diminuição da oferta de substâncias, envolvendo, sobretudo, ações de repressão; a redução da demanda por parte do usuário, voltando-se para as

intervenções pedagógicas; até a influência sobre as circunstâncias favorecedoras da oferta e da procura (BARROS; COLACO, 2015).

Por mais que a escola seja considerada como um local privilegiado para as ações educativas sobre drogas, há um desencontro entre as diretrizes acadêmicas e o despreparo do educador diante dessa tarefa, o que se observa nas omissões e/ou negações para abordar o assunto. Os educadores recebem a demanda para incluir o tema nas atividades curriculares, mas não lhes são fornecidos subsídios. A resistência dos educadores em desenvolver esse conteúdo no contexto escolar está vinculada à falta de formação apropriada e às ideias preconcebidas acerca das relações entre droga, violência e criminalidade (ADADE; MONTEIRO, 2014).

*(...) quanto ao uso de drogas dentro da escola (maconha), nos corredores, na frente das salas de aula, todo mundo vê, os alunos e a direção sabem quem são essas pessoas que fazem uso de droga, mas ninguém toma iniciativa, talvez seja por medo porque alguns professores moram na redondeza da escola e podem ser ameaçados. (S2)*

*(...) eu acho que a direção e os professores muitas vezes não sabem mais o que fazer para resolver o problema das drogas, pode ser que eles também tenham medo de que aconteça alguma coisa com eles ou com as famílias deles, pode ser isso. (S7)*

O consumo de drogas se conecta a aspectos históricos, socioculturais, econômicos, políticos e individuais. A abordagem do tema no contexto escolar depende, entre vários fatores, de processos formativos e da disponibilidade do educador. O desenvolvimento de ações educativas deve privilegiar a capacitação continuada de educadores e contemplar o conhecimento, as crenças e os sentimentos que o tema mobiliza, assim como a contextualização do fenômeno a partir de uma perspectiva educativa dialógica e participativa (ADADE; MONTEIRO, 2014).

Avançando na discussão, passo para a próxima categoria que traz a questão da família que se encontra fortemente articulada a todo o fenômeno estudado.



### 7.3. Tem cinco minutos para o cigarro, mas não tem cinco minutos para o filho

Parece redundante dizer que a família é a base de tudo, mas geralmente, quando existe uma intenção de se aprofundar nas discussões sobre a violência, os questionamentos quanto à família surgem.

Em minha dissertação de Mestrado, concluída em 2012, a relevância de uma melhor estrutura familiar foi tão fortemente apontada pelos supervisores pedagógicos entrevistados, que houve a necessidade de se construir uma categoria referente à família. Nesse momento, três anos após, trabalhando com sujeitos diferentes, novamente me deparo com a importância de se abordar especificamente a família.

A família passou por tamanhas transformações que já não pode ser tratada no singular uma vez que são inúmeros os modelos de famílias atualmente existentes. Logicamente, ainda podemos falar das famílias patriarcais, compostas por pai, mãe e filhos, mas limitar-se a esse modelo ideal, seria um grande erro visto que presenciamos famílias lideradas por mulheres que criam os seus filhos sem o papel masculino, famílias compostas por duas mães, por dois pais, famílias centradas na figura dos avós, enfim, são várias as formações.

Família pode ser entendida como um conjunto de pessoas com vínculos consanguíneos ou de convivência ou de dependência, residentes no mesmo domicílio. Constitui um sistema aberto e vulnerável a aspectos que permeiam a modernidade, tais como o desemprego e a violência, o que se contrapõe à ideia de que a família seja algo rígido (FERREIRA; LITTIG; VESCOVI, 2014).

Ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Os tipos de família descritos com maior frequência são a família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

O tempo direcionado aos filhos também não é mais o mesmo. As crianças têm ido cada vez mais cedo para as creches e para as escolas. Os pais, que entendemos serem mães e pais, trabalham cada vez mais intensamente com a intenção de oferecer maior conforto financeiro aos filhos. E os filhos, como têm se sentido? Sozinhos, carentes da presença de alguém em quem possam confiar e com quem possam partilhar as suas vivências.

Tudo se tornou tão fugaz que já não há tempo e paciência para as pessoas, mesmo quando estas são os próprios filhos. Desse modo, ouvi de uma adolescente que, muitas vezes, tudo se torna mais importante, até mesmo o cigarro que conquista cinco minutos ou mais da atenção de certos pais, que poderiam direcionar esse tempo aos filhos.

Dentre as mudanças observadas na estrutura familiar, é possível citar o novo papel da mulher na família e no trabalho, a qual teve importantes implicações nas relações de gênero. No interior das famílias, aumentou o número de mulheres que trabalham por remuneração, refletindo a consolidação da participação feminina no mercado de trabalho (LEONE; MAIA; BALTAR, 2010).

*Os pais têm que ter a consciência de que precisam ter tempo para os filhos e parte de cada um achar esse tempo. Tem que se aproximar dos filhos, dar mais atenção. Muitos pais encontram cinco minutos para fumar um cigarro, mas não encontram cinco minutos para conversar com os seus filhos. (S1)*

*Antigamente, a mãe tinha mais tempo porque não trabalhava fora. Hoje ela trabalha e não tem tempo, põe a criança na creche muito cedo e não educa da forma correta. (S2)*

*Hoje têm muitas famílias diferentes. Já não é só daquele jeito, pai, mãe e filhos, hoje tem de tudo. Tem filho que não é criado pelos pais, têm as mães solteiras, têm os homossexuais adotando crianças... (S5)*

*Os pais trabalham muito e não dão amor, afeto, só dão apoio financeiro e deixam o filho de lado. (S7)*

*Hoje em dia, pai e mãe trabalham fora de casa e não há tempo para dialogar. Os pais dão presentes, satisfazem as necessidades materiais, mas não dão atenção e não educam os seus filhos. (S9)*

O limite entre a educação oferecida pelas famílias e aquela oferecida pelas escolas também não tem sido devidamente estabelecido e as queixas referidas por educadores e por alunos parecem se repetir. Os princípios e os valores necessários para o bem viver em sociedade que anteriormente eram ensinados dentro do contexto familiar, têm sido exigidos da escola. Por outro lado, a escola, que se vê diante de uma imensa diversidade de alunos e de famílias, não tem apresentado uma preparação adequada para atender às suas demandas. Dessa forma, os lados envolvidos nessa relação apresentam uma constante insatisfação e estabelecem acusações mútuas, nem sempre reais, que podem ser geradoras de embates que cerceiam a parceria que deveria existir entre a família e a escola.

A relação que se estabeleceu entre a família e a escola ao longo do tempo manteve-se marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no

contexto escolar. Trata-se de um fenômeno pouco harmonioso, uma vez que as expectativas de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e de colaboração. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

O comportamento inadequado dos alunos pode ser sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afetiva familiar e de desarticulação entre os objetivos, os valores e as práticas da família e da escola (AMADO; FREIRE, 2009).

*Hoje em dia, alguns pais não dão importância para a escola, não respeitam os professores e não se interessam pelas coisas que os filhos estão fazendo na escola. (S1)*

*Às vezes, já fica aquela ideia de que a família não liga e não dá atenção para o que acontece na escola. Nem sempre isso é verdade. A família pode simplesmente não saber de que forma participar. (S4)*

*A educação vem de casa, acho que não está sendo ensinado em casa que os professores devem ser respeitados. (S5)*

*Os filhos geralmente imitam os pais, a educação vem de casa. Muitas vezes, a gente escuta que antigamente os pais tinham o maior respeito com os professores e, por consequência, os alunos eram mais comportados, também respeitavam mais, tinham medo de serem castigados. Hoje, isso não existe mais. (S7)*

Para além da negligência, que constitui uma forma de violência, a violência física também é vivenciada em muitas famílias, sendo aplicada, em certos casos, como medida punitiva e disciplinatória ou, quando não atinge diretamente as crianças e os adolescentes, pode se manifestar como violência contra a mulher; não são raros os relatos de filhos que presenciaram ou que ainda presenciam a violência sofrida por suas mães. As marcas deixadas pela violência que acompanha os períodos de crescimento e de desenvolvimento podem ser observadas no corpo e também na alma; podem contribuir para a formação de adultos que lutam contra a violência ou que reproduzem em suas relações o que aprenderam em seus lares.

*Às vezes, a violência começa dentro de casa mesmo e o aluno traz para a escola. (S1)*

*Os filhos aprendem com os exemplos dos pais. Não adianta falar o que os filhos devem ou não devem fazer, os exemplos ensinam muito mais. (S7)*

*Eu acho que a violência é uma falta de estrutura da família, quando os pais não sabem discernir e isso gera muito problema na escola. (S10)*

A atmosfera negativa na família, os conflitos entre os seus membros, as violências, estilos de autoridade, os divórcios e as famílias monoparentais constituem fatores fortemente associados ao insucesso escolar dos filhos e aos seus comportamentos antissociais no contexto escolar (DUMAS, 2000).

O abandono familiar e a violência são geradores de dificuldades de diversas ordens, sobressaindo-se os problemas de integração escolar. Todavia, uma das consequências mais marcantes é o fato de que a violência geralmente aumenta os comportamentos antissociais e de agressão, em médio ou em longo prazo (FONSECA, 2007).

De outro modo, a família também recebe a influência do que se passa no contexto escolar; as perturbações e a indisciplina nas aulas vão refletir na família, gerando sentimentos de angústia, de ansiedade, de receios e de hostilidades (AMADO; FREIRE, 2009). Ressalta-se, portanto, a relevância de uma relação harmoniosa e participativa entre a família e a escola.

A adaptação do aluno ao contexto escolar é favorecida quando existe uma convergência da ação educativa entre a escola e a família, pois a pessoa do aluno é uma e indivisível (ESTRELA; FREIRE, 2012).

A literatura internacional aponta para o problema da violência no contexto escolar causas de caráter social, como a crise de autoridade na sociedade em geral; crise da família e os modelos inadequados de práticas parentais, por excesso de autoritarismo ou de permissividade; desequilíbrios sociais e situação de desfavorecimento econômico e cultural de muitas famílias, conduzindo a níveis baixos de aspirações em relação à escolaridade dos filhos; dificuldades de uma boa inserção escolar dos alunos, quando existe falta de continuidade entre os valores, entre a linguagem e entre a cultura estabelecidos pela escola e pelas famílias. Mas também aponta o caráter psicológico dos alunos como o autoconceito, a hiperatividade ou o déficit de atenção e seu caráter psicofisiológico, como a asma e a epilepsia que provocam ansiedade e insegurança nos alunos, bem como a superproteção dos pais (ESTRELA; FREIRE, 2012).

Há casos que nos levam a supor o peso relativamente grande de fatores de ordem individual (atrasos no desenvolvimento moral, autoconceito negativo e baixa autoestima, desinteresse, projetos de vida em que a escolarização assume pouco valor e, muito especialmente, o próprio insucesso escolar); noutros casos serão mais determinantes os fatores familiares (disfuncionamento familiar, relacionamento inadequado, etc.) ou os fatores de ordem social e cultural (AMADO; FREIRE, 2009, p. 99).

A problemática da violência requer das escolas e de seus agentes ações que exigem a capacidade de diagnóstico, o bom senso, a capacidade de reflexão e a competência pedagógica em geral, em articulação com uma filosofia de educação. O modo como os professores e as escolas se antecipam aos problemas é o que os distingue face às questões disciplinares (AMADO; FREIRE, 2009).

A violência no contexto escolar constitui um fenômeno complexo, justamente por ser composto por uma infinidade de fatores que se relacionam, exigindo dos estudiosos dessa temática um olhar amplo e, ao mesmo tempo, singular. É esse olhar que lanço sobre a última categoria.

#### **7.4. Violência envolvendo a escola? Passa por tudo isso de que a gente falou**

*De modo geral, acredito que o problema da violência envolvendo a escola passa por tudo isso que a gente falou. A direção, os professores e os funcionários não conseguem se impor; os alunos não têm limites, não respeitam as normas nem as pessoas e agem dessa forma porque não recebem bons exemplos e uma boa educação em casa, da família. (S1)*

Nos diálogos com os alunos, quando eu iniciava as conversas, em uma primeira abordagem, a discordância com as formas de violência era geral, mas ao avançar na discussão, alguns alunos pareciam refletir melhor sobre as realidades que se mostram diante dos nossos olhos, ao ligarmos uma televisão, ao sairmos na porta de casa, ao irmos à escola ou em qualquer outro espaço público em que nos deparamos com uma infinidade de manifestações culturais, religiosas, sexuais e de outras ordens. Esses adolescentes então demonstravam que, mesmo pertencendo à modernidade, não se veem preparados para recebê-la e para aceitá-la.

O diferente e o desconhecido parecem se revelar assustadores ao ponto de levarem as pessoas a pensar de forma condizente com os princípios de respeito e com os valores da cidadania e, por outro lado, agirem de forma completamente oposta, agressiva, arredia e, por vezes, cruel, como se precisassem se defender de algo sobre o qual não existe um controle.

A Complexidade de Morin nos traz que a violência deve sempre ser analisada em seu contexto cultural, histórico, político e social e o próprio contexto desse fenômeno deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. A tendência da inteligência humana em fragmentar o complexo do mundo em pedaços, fraciona também os problemas, atrofiando as possibilidades de compreensão e de reflexão (MORIN, 2003).

Os sistemas de ensino seguem, muitas vezes, dissociando, em vez de reunir e de integrar. Nesse estudo, pude perceber a dificuldade enfrentada por alunos, por professores, pela direção, pelos funcionários e pelas famílias para caminharem em parceria. Não existe um esforço bem-sucedido no sentido de compreender o outro em suas particularidades, em suas agruras, em suas limitações, mas existe, sim, a tendência de acusar o outro a partir do que se mostra aparente e é, dessa forma, que os conflitos se iniciam e se evoluem, por vezes, de forma traumática para todos os envolvidos.

Um ser não deve ser reduzido à mínima parcela de si mesmo, nem à parcela ruim de seu passado. Na vida cotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, apressamo-nos em qualificar de criminoso aquele que cometeu um crime e reduzimos todos os aspectos de sua vida e de sua pessoa a esse traço. Quando adentramos o conhecimento da complexidade humana, adentramos o conhecimento da condição humana; esse conhecimento nos incita a viver, ao mesmo tempo, com seres e com situações complexas (MORIN, 2003).

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, (...), que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (MORIN, 2003, p. 51).

Morin (2003) diz que a educação comporta um excesso e uma carência. Eu assevero que os adolescentes com os quais conversei têm uma grande intolerância diante dos comportamentos ditos extravagantes de alguns colegas, diante dos excessos de autoritarismo por parte de alguns professores e da direção, mas também diante da carência de disciplina e de respeito, seja por parte dos próprios alunos ou dos professores, o que compromete o desenrolar das aulas e a tranquilidade dentro do espaço escolar. Excesso e carência, ideias contraditórias, mas, ao mesmo tempo, complementares, expressas no princípio dialógico da Complexidade.

Vivemos o tempo da contradição, até mesmo em nossas ações, em que ouvimos falar incessantemente sobre a necessidade de se combater todas as formas de preconceito e de intolerância. No entanto, em muitos casos, o que presenciamos são opiniões contidas por medo de represálias ou por extremos de descontrole e de ataque ao que se mostra diferente.

*Quando a pessoa se mostra muito diferente, indo totalmente contra ao que costuma ser o certo e o comum, isso chega a parecer provocação, causa um desconforto e, até mesmo, uma irritação. Nesses casos, a violência parece ser uma solução para ver se a pessoa aprende, muda o comportamento ou quem sabe, desaparece, se afasta de uma vez (Fala de um rapaz da escola*

*estudada, diante de toda a turma, contando com a concordância de outros colegas, meninos e meninas).*

Quando um acontecimento é analisado em seu contexto, é possível perceber como este o modifica ou o explica de outra maneira. O pensamento contextualizado é um pensamento complexo porque busca as relações entre cada fenômeno e a reciprocidade entre todo/partes, trata-se de reconhecer a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais; as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003).

No momento em que os sujeitos me apresentaram a necessidade de reflexão a respeito da rua, tendo em mente que a violência no contexto escolar, por vezes, reproduz a violência nas ruas e que os aprendizados compartilhados de forma satisfatória na escola podem influenciar os comportamentos nas ruas, esses adolescentes me apresentaram também um pensamento complexo que reconhece a rua na escola; a escola na rua, sem dissociação, todo e partes sendo considerados, presença do princípio hologramático.

“À maneira de um ponto de holograma, trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluso seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana.” (MORIN, 2003, p. 41).

A punição por meio de violência pode gerar mais violência; aqui está exposto o princípio recursivo, em que os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz, dessa forma, as repreensões físicas e psicológicas a um autor de violências contribuem para fortalecer o seu lado agressivo. A violência vivida ou percebida dentro do ambiente familiar pode ser geradora de violências na rua, na escola ou em qualquer outro lugar.

As escolas podem auxiliar os adolescentes em um convívio mais harmonioso com as pessoas e com o mundo ao seu redor. Segundo Morin (2003), as artes desempenham um importante papel nesse sentido em que o adolescente reconhece a sua vida subjetiva na dos personagens de livros ou de filmes; descobre as suas aspirações, os seus problemas e as suas verdades. “Na vida cotidiana, percebemos os outros de forma exterior, ao passo que nas telas e nas páginas do livro eles surgem em todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas.” (MORIN, 2003, p. 50).

Um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma de pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas (MORIN, 2003, p. 97).

Uma condição indispensável a todo o ensino é o desejo e o prazer de compartilhar; o amor pelo conhecimento e pelos alunos e mais do que agir pelo poder, agir pela doação. “Onde não há amor, não há mais do que problemas de carreira, de dinheiro para o docente e de aborrecimento para o aluno.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.98).

A missão de ensinar consiste em fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor; educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes; ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino, própria à era planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais (MORIN, 2003, p. 102).

No sentido do que foi dito anteriormente, recordo que, um tempo após a conclusão dos grupos focais, eu tive a oportunidade de me dirigir a todas as turmas, refletindo junto aos alunos para além da violência, pensando na relevância de um mundo de paz. Naquele momento, chamou a minha atenção a presença de uma professora da disciplina de matemática que foi referida pelos alunos durante os grupos focais como sendo uma pessoa séria e de grande disciplina. Essa professora manteve a organização da turma onde esteve presente durante toda a minha permanência e o fez com a mesma seriedade que lhe foi atribuída pelos alunos, mas, ao mesmo tempo, o fez de forma gentil, participativa e orientando aqueles adolescentes para a mudança de pensamentos e de atitudes no propósito do surgimento de um espaço escolar mais agradável para se conviver.

A figura daquela professora me fez pensar sobre os inúmeros profissionais de educação que, mesmo diante de todas as dificuldades e de todas as limitações da profissão, como as grandes exigências, os baixos salários, a preparação deficiente para lidar com a infinidade de contextos que se apresentam, exercem o seu ofício por amor e por acreditarem que a educação é propulsora da formação de seres humanos mais qualificados para o saber e para a vida.

A educação é capaz de possibilitar o surgimento de cidadãos protagonistas, conscientes e críticos. Essa mesma educação deve, a cada dia, reforçar o respeito pelas culturas e pelas diferenças de todas as ordens, levando os alunos a compreenderem que todas as imperfeições observadas no mundo correspondem à imagem do ser humano (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).



## ***8. Considerações Finais***

Este estudo foi realizado com base no Paradigma da Complexidade. Embora as etapas para a construção dos dados tenham sido inicialmente estruturadas, o próprio desenrolar do estudo determinou os passos para a sua concretização. Tenho a sensação de que o estudo foi se revelando e me mostrando que a escolha pela Complexidade foi a mais condizente para o alcance do objeto. Muitos foram os ruídos e as desordens que surgiram nesse caminhar e concluo que os mesmos foram fundamentais para que a essência do estudo fosse atingida.

Atendendo aos pressupostos, constatei que o espaço escolar apresenta uma diversidade de formas de violência que se fazem presentes na sociedade em geral e que a compreensão das causas e das consequências relacionadas à violência no contexto escolar a partir da óptica dos alunos adolescentes passa por suas histórias de vida, por suas experiências pessoais e coletivas.

Os alunos começaram falando da escola, de suas percepções e de suas experiências, contudo ampliaram o olhar para os colegas, para a direção, para os professores, para os funcionários, para a família e para a rua. As falas dos alunos se mostraram tão relevantes que determinaram os nomes das categorias.

Desse modo, a primeira categoria **Tudo começa com a intolerância**, trouxe a incompreensão, a falta de aceitação das diferenças que se transformam em violência verbal, física, psicológica e que envolvem além dos alunos, a direção, os professores e os demais funcionários da escola. Os agentes escolares também são considerados propulsores de violência ao agirem com autoritarismo, impondo normas e não ouvindo as opiniões dos alunos. Por outro lado, quando a disciplina e o respeito não são alcançados dentro da sala de aula e nos diferentes espaços escolares, os alunos sentem-se agredidos e com o processo de aprendizagem comprometido. Dessa forma, foi possível perceber na categoria um constante conflito de extremos, de incômodos diante dos excessos e das carências, uma ideia que se faz contraditória, mas, ao mesmo tempo, complementar, remetendo ao princípio dialógico.

A segunda categoria, **Para falar de escola, é necessário falar de rua**, mostrou que a rua assume diferentes sentidos, dependendo de quem a observa, de quem passa por ela. A rua pode conduzir a diversos caminhos e um deles é a escola. A violência que se expressa na rua muitas vezes é remontada no contexto escolar uma vez que os espaços não podem ser dissociados, parte e todo se articulam continuamente, princípio hologramático. As drogas que transitam na rua têm adentrado o espaço escolar e têm sido tratadas pelos educadores com dificuldade já que os mesmos não receberam treinamento adequado para o enfrentamento da questão e também pelo preconceito existente que vincula as drogas à criminalidade e à violência.

Na terceira categoria, **Tem cinco minutos para o cigarro, mas não tem cinco minutos para o filho**, foi discutida a família, as inúmeras transformações ocorridas nessa instituição com o passar do tempo, tais como os diferentes modelos familiares atualmente existentes e a atribuição à mulher do papel de provedora, além do de esposa e de mãe. Família e escola em vez de estabelecerem laços para o compartilhamento adequado de responsabilidades, experienciam nessa relação conflitos que dificultam o bom desenvolvimento de filhos e de alunos. A violência que, em certos casos tem origem dentro do lar se reproduz na escola, o filho por vezes agredido ou que presencia a violência sofrida por uma mãe pode assumir o caminho oposto, lutando contra a violência ou pode repetir o ciclo anteriormente vivenciado, princípio recursivo.

A quarta categoria, **Violência envolvendo a escola? Passa por tudo isso de que a gente falou**, trouxe um olhar complexo sobre os dados anteriormente apresentados, buscando evidenciar as partes no todo e o todo nas partes, reforçando os pensamentos pertencentes à Complexidade de Morin, bem como os princípios dialógico, recursivo e hologramático.

Os diálogos com as turmas permitiram suscitar uma conversa sobre a paz, reconhecendo o quanto um ambiente de paz é necessário e esperado tendo em mente que esse conceito é amplo, permitindo infinitos posicionamentos e exigindo cada vez mais o surgimento de trabalhos específicos e aprofundados sobre o assunto.

As turmas reconheceram que as atitudes violentas começam com as palavras agressivas, com a intolerância em relação às diferenças e que deveria existir mais diálogo.

Asseveraram que as pessoas valorizam muito a condição social, as características físicas e a opção sexual. Foram contra tais atitudes, mas alegaram que muitos atos reconhecidos como agressivos podem ocorrer como forma de chamar a atenção dos demais colegas e, até mesmo, dos professores.

Apresentaram que a agressão física pode ser uma alternativa quando a conversa não resolve e quando as pessoas se mostram muito provocativas em público.

A violência no contexto escolar não pode ser analisada a partir de um único ponto de vista; existe uma multiplicidade de fatores relacionados a essa temática e ela precisa ser observada do ponto de vista social, político, econômico e cultural. Suas manifestações devem ser reconhecidas e deve ser estabelecida sua articulação com o todo e sua contextualização sócio-histórica. As formas de violência apresentam características próprias, particulares, mas concomitantemente complexas.

Segundo os próprios sujeitos, não é fácil pensar em soluções para a violência, mas algumas recomendações emanaram deste estudo, as quais são:

1. A necessidade de conscientização dos alunos quanto aos danos que a violência ocasiona na vida de todos, sendo fundamental inserir a Educação para a Paz e a mediação de conflitos nos currículos escolares, bem como a não violência, o respeito pelas diferenças e pelas características comuns que nos unem, que nos assemelham, que nos tornam humanos, passíveis de erros e de acertos.
2. Os sistemas de ensino devem introduzir, desde os primeiros anos, a capacidade de contextualização e de reflexão a respeito da ligação existente entre todas as coisas. É primordial mostrar para as crianças e para os adolescentes que todos os seres humanos, por mais diversos que pareçam ser, estão conectados e apresentam necessidades, sonhos e histórias em comum.
3. O todo do universo deve ser visualizado nas pequenas partes, em cada pessoa e, da mesma forma, cada detalhe, por menor que seja, deve ser pensado em uma esfera universal. A mudança de pensamento não é uma tarefa simples, mas pode ser facilitada pelo uso das artes nas escolas. Os livros e os filmes, por exemplo, têm o poder de apresentar a subjetividade e a objetividade de seus personagens, o que viabiliza uma reflexão mais complexa a respeito do mundo e das pessoas que o compõem.
4. A escola e a educação que ela difunde devem ser incentivadas e valorizadas, com educadores motivados e qualificados para lidar com a infinidade de adversidades que presenciam diariamente.
5. A instituição família precisa ser fortalecida, ter os seus princípios e os seus valores devidamente alicerçados e estabelecer uma parceria com a escola que seja capaz de ultrapassar uma história de conflitos.

As limitações do estudo estiveram a todo o momento relacionadas à compreensão do fenômeno em sua totalidade uma vez que as contextualizações são fundamentais e nas diversas Secretarias do Município, bem como nas escolas, faltavam informações mais aprofundadas que permitissem uma melhor compreensão e apresentação do estudo, além da forma de se pensar pesquisa que, por vezes, busca seguir normas e padrões que fogem da Complexidade.

Seria impossível esgotar todos os aspectos referentes à temática proposta e esta consciência foi assumida desde o início do estudo. No entanto, compreendo que o objetivo de se trabalhar a violência no contexto escolar a partir da óptica de alunos do ensino médio, numa perspectiva Complexa, foi alcançado, deixando aberta a porta para a realização de

novos estudos que avancem na temática. Pretendo seguir por esse caminho e espero que outros investigadores também se aventurem nessa jornada.

## *Referências*

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, 2014.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **A(s) indisciplina(s) na escola**: compreender para prevenir. Coimbra: Almedina, 2009.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. Violência contra crianças e adolescentes: o grande investimento da comunidade acadêmica na década de 90. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Violência sob o olhar da saúde**: a intrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 163-198.

BARROS, J. P. P; COLACO, V. F. R. Análise das vozes sociais em jogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n.1, p. 253-273, 2015.

BAUMGARTEN, M. Sociedade e conhecimento – ordem, caos e complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 16-23, jan./jun. 2006.

BESERRA, E. P. et al. Adolescência e vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: uma pesquisa documental. **Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 32-35, 2008.

BOTELHO, A. P.; MORAES, M. C. M. B.; LEITE, L. C. Violências e riscos psicossociais: narrativas de adolescentes abrigados em Unidades de Acolhimento do Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 7-16, 2015.

BRANDÃO-NETO, W. et al. Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 195-201, abr./jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - sobre pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vigilância de acidentes e violências 2006-2007**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Saúde Brasil 2007: uma análise da situação de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 60 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Artigo 37, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

CARDOSO, A. O. G.; BECKER, M. A. Á. Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 605-614, 2014.

CARDOSO, L. R. D.; MALBERGIER, A. A influência dos amigos no consumo de drogas entre adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 65-74, 2014a.

CARDOSO, L. R. D.; MALBERGIER, A. Problemas escolares e o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.1, p. 27-34, 2014b.

CARLOS, D. M. **Fatores de proteção sob a ótica de adolescentes vítimas de violência doméstica e abrigados - subsídios para a construção da resiliência** 2010. 142f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

COCCO, M.; LOPES, M. J. M. Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 151-159, mar. 2010.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Alcalá de Henares, n. 55, p. 205-223, 2011.



DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 11 Suplemento, p. 1163-1178, 2007.

DUMAS, J. **L'enfant violent: le connaître, l'aider, l'aimer**. Paris: Bayard, 2000.

ESTEVES, M. R. **Um olhar sobre a rede social no enfrentamento da violência escolar nas instituições de ensino médio de Alfenas-MG**. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

ESTRELA, M. T.; FREIRE, I. Prevenir e intervir: considerações sobre a indisciplina na escola. **Revista Nova Ágora**, Coimbra, revista 3, p. 21-28, 2012.

FERREIRA, V. V. F.; LITTIG, P. M. C. B.; VESCOVI, R. G. L. Crianças e adolescentes abrigados: perspectiva de futuro após situação de rua. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 26, n.1, p. 165-174, 2014.

FERREIRA, F. P. M. Crianças e adolescentes em situação de rua e seus macro determinantes. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.20, n.2, p.338-349, 2011.

FONSECA, A. C. Importância dos primeiros anos de vida: o exemplo dos comportamentos agressivos. In.: FONSECA, A. C.; SEABRA-SANTOS, M. J.; GASPARG, M. F. F. (Org. ). **Psicologia e Educação: novos e velhos temas**. Coimbra: Almedina, p.334-363, 2007.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar Portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 02, p.157-183, 2006.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação da infância e da adolescência brasileira: o direito de aprender potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília, DF, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HAMEL, J. Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie: Quelques notes et rappels. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. 104, p. 121-138, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KODATO, S. **O Brasil fugiu da escola: motivação, criatividade e sentido para a vida escolar**. São Paulo: Butterfly, 2011.

LEONE, E. T.; MAIA, A. G.; BALTAR, P. E. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 59-77, abr. 2010.

MALTA, D. C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 3053-3063, 2010. Suplemento 2.

MARQUES, W. E. U. Enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil e construção de redes sociais produção de indicadores e possibilidades de intervenção. In: CUNHA, E. P.; SILVA, E. M.; GIOVANETTI, M. A. C. **Enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil: expansão do PAIR em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. Parte I Fundamentos. p. 30-60.

MARQUES, W. E. U. Juventude, redes sociais e políticas públicas. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 67-77, jan.-jun. 2005.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.

MARTINAZZO, C. J. A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar com base no paradigma da complexidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2007.

MATHEUS, T. C. O sujeito adolescente e a ameaça de exclusão na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 82-93, 2012.

MELMAN, J. et al. Tecendo redes de paz. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.18, supl.1, p. 66-72, 2009.

MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, 2011.

MINAYO, M. C. S. Da inteligência parcial ao pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 41-56, out. 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 61-77, 2007.

MINAYO, M. C. S. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Violência sob o olhar da saúde**: a intrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 23-47.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Guia do especialista em educação básica**. Belo Horizonte, 2008.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: LISBOA, E. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: JACOBINA, E. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução: VALENZUELA, S. T. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Ivone Pacheco. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, E. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 274.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte**, Toledo, v. 2, n. 3, p. 300-316, 2008.

PIGATTO, N. A docência e a violência estudantil no contexto atual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 303-324, abr./jun. 2010.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 763-785, out. 2007.

PHELAN, P.; DAVIDSON, A. L. Navigating the psychosocial pressures of adolescent the voices and experiences of high school youth. **American Educational Research Journal**, Washington DC, n. 31, p. 415-447, 1994.

PRIOTTO, E. P. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas no município de Foz do Iguaçu**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

RIBAS, E. R. S.; RIBAS JÚNIOR, F. B. **Prevenção da violência e educação para a paz: um guia para reflexão e ação**. São Paulo: Prattein, 2004.

RIBEIRO, C. T. Que lugar para as drogas no sujeito? Que lugar para o sujeito nas drogas? Uma leitura psicanalítica do fenômeno do uso de drogas na contemporaneidade. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 333-346, 2009.

SANTOS, S. S. C.; HAMMERSCHMIDT, K. S. A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 561-565, jul./ago. 2012.

SANTOS, F. P. A. et al. Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 267-281, 2011.

SCHWONKE, C. R. G. B.; FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. O. Vulnerabilidades de adolescentes com vivências de rua. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 849-855, out.-dez. 2009.

SEBASTIÃO, J. Violência na escola: uma questão sociológica. **Interações**, Curitiba, v. 5, n. 13, p. 35-62, 2009.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 217-232, 2010.

SILVA, J. V. A verdadeira paz: desafio do Estado democrático. **Perspectivas**, São Paulo, v.16, n.2, p. 36-43. 2002.

SOUZA, K. O. J. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 25, n. 1, p. 71-79, 2012.

SOUZA, M. R. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, Aparecida de Goiânia, Ano 2, n. 2, p. 119-136, 2008.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

TENÓRIO, C. **Jovem aprendiz e estágio**: esclareça as principais dúvidas. Criado em 28/01/2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/01/jovem-aprendiz-e-estagio-esclareca-as-principais-duvidas>. Acesso em 14/05/2015.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotsky. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. Adolescência, violência e uso de drogas: um estudo de casos múltiplos. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 30-36, abr.-jun. 2012.

*Apêndices*

**APÊNDICE A - Termo de autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor (a) da escola \_\_\_\_\_, autorizo Michelly Rodrigues Esteves, aluna do Programa de Pós-Graduação, nível Doutorado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo-EERP/USP, a realizar coleta de dados para a pesquisa intitulada “**Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio**”, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Bomfim de Carvalho. Tendo em vista que a pesquisa tem por objetivo compreender o fenômeno da violência no contexto escolar a partir da óptica de alunos do ensino médio. O projeto segue as especificações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que diz respeito à pesquisa em seres humanos.

---

**Nome do (a) diretor (a)**

**APÊNDICE B - Termo de Assentimento Informado**

Eu, Michelly Rodrigues Esteves, aluna do Programa de Pós-Graduação, nível Doutorado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo-EERP/USP, convido você a participar da pesquisa intitulada **“Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio”**, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Bomfim de Carvalho. Esta pesquisa tem por objetivo compreender o fenômeno da violência no contexto escolar a partir da óptica de alunos do ensino médio. Você participará da pesquisa por meio de uma entrevista individual e de conversas em grupo com alunos das demais turmas do ensino médio sobre aspectos referentes à violência no contexto escolar. Ambas ocorrerão na própria escola, em momentos diferentes, conforme a sua disponibilidade. A entrevista com a duração máxima de uma hora e as atividades em grupo com a duração máxima de duas horas.

Ao concordar em participar da pesquisa, você deverá saber que:

1. O seu nome não será mencionado;
2. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas e eventos científicos;
3. A sua participação será voluntária;
4. As atividades serão gravadas e poderão ser interrompidas a qualquer momento;
5. Todas as etapas da pesquisa obedecem às Diretrizes Éticas em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;
6. Considera-se que toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos. Por se tratar de um estudo com a temática sobre a violência, diversos sentimentos poderão surgir. Por essa razão, o assunto será tratado cuidadosamente, respeitando as suas necessidades e buscando evitar qualquer desconforto. Você poderá suspender as atividades até que se sinta mais seguro para retomá-las ou poderá abandonar o estudo caso considere melhor;
7. Espera-se que este estudo traga informações importantes para os diversos setores da sociedade quanto ao tema pesquisado;
8. Não haverá nenhum tipo de gasto para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação;
9. Você receberá uma via do Termo de Assentimento, assinada pelos pesquisadores.

Após estas explicações, solicitamos o seu aceite de forma informada para que participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:



Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma informada, manifesto o meu aceite para participar da pesquisa.

---

**Nome completo**

---

**Assinatura**

---

**Assinatura da pesquisadora**

---

**Assinatura da orientadora**

**Em caso de dúvidas:**

***Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo-EERP/USP***

**Endereço:** Avenida dos Bandeirantes, 3.900-Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP, CEP: 14.040-902

**Telefone:** (16) 3602-3386

**Email:** cep@eerp.usp.br

**Pesquisadora:** Michelly Rodrigues Esteves

**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Bomfim de Carvalho

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Eu, Michelly Rodrigues Esteves, aluna do Programa de Pós-Graduação, nível Doutorado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo-EERP/USP, solicito a autorização para que o seu filho(a) participe da pesquisa intitulada **“Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio”**, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Bomfim de Carvalho. Esta pesquisa tem por objetivo compreender o fenômeno da violência no contexto escolar a partir da óptica de alunos do ensino médio. Seu filho(a) participará da pesquisa por meio de uma entrevista individual e de conversas em grupo com alunos das demais turmas do ensino médio sobre aspectos referentes à violência no contexto escolar. Ambas ocorrerão na própria escola, em momentos diferentes, conforme a disponibilidade dos alunos. A entrevista com a duração máxima de uma hora e as atividades em grupo com a duração máxima de duas horas.

Ao concordar que o seu filho(a) participe da pesquisa, deverá saber que:

1. O nome do seu filho(a) não será mencionado;
2. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas e eventos científicos;
3. A participação de seu filho(a) será voluntária;
4. As atividades serão gravadas e poderão ser interrompidas a qualquer momento;
5. Todas as etapas da pesquisa obedecem às Diretrizes Éticas em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;
6. Considera-se que toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos. Por se tratar de um estudo com a temática sobre a violência, diversos sentimentos poderão surgir. Por essa razão, o assunto será tratado cuidadosamente, respeitando as necessidades de seu filho(a) e buscando evitar qualquer desconforto. Seu filho(a) poderá suspender as atividades até que se sinta mais seguro(a) para retomá-las ou poderá abandonar o estudo caso considere melhor;
7. Espera-se que este estudo traga informações importantes para os diversos setores da sociedade quanto ao tema pesquisado;
8. Não haverá nenhum tipo de gasto para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação de seu filho(a);
9. O Sr.(Sr<sup>a</sup>) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pelos pesquisadores.

Após estas explicações, solicitamos o seu aceite de forma livre e esclarecido para que seu filho(a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu aceite para que meu filho(a) participe da pesquisa.

---

**Nome de um dos pais ou responsável**

---

**Assinatura de um dos pais ou responsável**

---

**Assinatura da pesquisadora**

---

**Assinatura da orientadora**

**Em caso de dúvidas:**

***Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo-EERP/USP***

**Endereço:** Avenida dos Bandeirantes, 3.900-Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP, CEP:  
14.040-902

**Telefone:** (16) 3602-3386

**Email:** cep@eerp.usp.br

**Pesquisadora:** Michelly Rodrigues Esteves

**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Bomfim de Carvalho

*Anexos*

**ANEXO A - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo**



**ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP: 14040-902 - Fone: 55 16 3602 3382 - 55 16 3602 3381 - Fax: 55 16 3602 0518  
www.eerp.usp.br - erp@edu.usp.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP**

OI/CEP-EERP/USP – 245/2013

Ribeirão Preto, 16 de outubro de 2013

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, em 16 de outubro de 2013.

**Protocolo CAAE: 19888513.9.0000.5393**

**Projeto:** O significado da violência nas escolas para os alunos do ensino médio: estratégias para a prevenção.

**Pesquisadores:** Maria das Graças Bomfim de Carvalho  
Michelly Rodrigues Esteves

*Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado 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. Dr. Claudia Benedita dos Santos  
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Prof. Dr. Maria das Graças Bomfim de Carvalho  
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

**ANEXO B** – Autorização da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA


**Ofício nº 692/2013**

Belo Horizonte, 28 de maio de 2013.

Senhora Diretora,

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica encaminha Termo de Autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: "O significado da violência escolar para os alunos do ensino médio: estratégias para a prevenção", da doutoranda Michely Rodrigues Esteves, a ser desenvolvido com os alunos do Ensino Médio, nas escolas estaduais da cidade de Alfenas, jurisdicionadas por esta Superintendência.

Atenciosamente,

  
Raquel Elizabete de Souza Santos  
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Ilma. Senhora  
Águeda de Oliveira Santana  
Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Varginha  
Varginha - MG

Rod. Prof. Américo Gianetti, s/n - B.: Serra Verde - BH/MG - Prédio Minas /11º Andar - CEP 31630-900  
Tel.: (31) 3916-7000



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica  
Comissão de Ética

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

**PROJETO DE PESQUISA: "O SIGNIFICADO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO".**

**INTERESSADO (A):** Michely Rodrigues Esteves, aluna do Curso de Doutorado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ SEE/MG, após análise do Projeto de Pesquisa, proposto pela doutoranda Michely Rodrigues Esteves/ EERP-USP, são de parecer favorável à realização da pesquisa "O significado da violência escolar para os alunos do ensino médio: estratégias para a prevenção", nas Escolas Estaduais da cidade de Alfenas, Minas Gerais.

Ressaltamos que os procedimentos de pesquisa devem obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, a pesquisa poderá interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda, que a participação na pesquisa será voluntária e a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo.

As instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 28 de maio de 2013.

Raquel Elizabete de Souza Santos

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica/SEE-MG