



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ALAIDE REJANE DE LIMA VILOTE

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE FORTALEZA: A
COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

FORTALEZA

2020

ALAIDE REJANE DE LIMA VILOTE

VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE FORTALEZA: A
COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V664v Vilote, Alaide Rejane de lima.

Violência escolar e aprendizagem nas escolas de Fortaleza : A compreensão dos professores de sociologia / Alaide Rejane de lima Vilote. – 2020.
108 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva.

1. Aprendizagem. 2. Violência escolar. 3. Professores de sociologia. 4. Ensino médio. I.
Título.

CDD 301

ALAIDE REJANE DE LIMA VILOTE

VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE FORTALEZA: A
COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede
Nacional da Universidade Federal do
Ceará, como requisito para a obtenção do
título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de
Sociologia

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Celina Amália Ramalho Galvão Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ana Vlândia Holanda Cruz
Centro Universitário Fanor Wyden (UNIFANOR WYDEN)

À minha família, que sempre me apoia nos momentos difíceis e é a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo acompanhamento nos momentos mais difíceis, dando-me a força, a sabedoria e a saúde necessárias para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Dalva e Haroldo, e meus irmãos, Anderson e Andrezza, por todo apoio moral e carinho que me passaram quando estava realizando a escrita desta pesquisa.

Ao meu namorado por ter me incentivado a tentar o mestrado profissional de Sociologia em Rede Nacional na UFC para que dessa forma possa agregar novos conhecimentos na minha carreira como docente e trazer experiências adquiridas no mestrado que me sirvam para toda a vida.

Ao meu tio, Darlindo Ferreira, pelas suas palavras de incentivo durante essa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva, que me guiou em todo o processo de construção do meu texto com sua paciência e empatia.

Aos coordenadores do Profsocio, Prof^a. Dr^a. Danyelle Nillin e Prof. Dr. Irapuan Peixoto, pelo acolhimento e atenção oferecidos aos mestrandos ingressados na turma de 2018.1 na Universidade Federal do Ceará.

Aos trabalhadores do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Sociologia da UFC, no Centro de Humanidades, aos funcionários da biblioteca pública, e um agradecimento especial à secretária do Programa, Geníria, por sua prontidão sempre que precisei de alguma informação.

Aos colegas da turma de mestrado, Romário, Milena, Iara, Newton e Sarita, por todos os momentos compartilhados durante o período do nosso curso, mas principalmente pelo apoio nos momentos de dificuldade. Espero cultivar essas amizades para sempre.

A todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Sociologia, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas.

Às professoras doutoras da banca examinadora, Celina Amália e Ana Vlândia, que aceitaram o convite e se dispuseram a contribuir grandiosamente nesta pesquisa.

À Prefeitura de Fortaleza, na figura do núcleo gestor da Escola São Vicente de Paula, e aos colegas professores dessa instituição, pelo incentivo à conclusão do mestrado profissional.

Em especial, aos professores da rede pública do estado do Ceará que aceitaram participar das entrevistas, ajudando na formulação de dados desta pesquisa.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais [...] (ALVES, 1994, p. 3)

RESUMO

O objetivo é analisar a compreensão dos professores de Sociologia do ensino médio sobre como a relação entre violência e escola afeta o processo de aprendizagem. O fenômeno da violência tem sido alvo da preocupação da sociedade contemporânea, sobretudo a violência na escola. A pesquisa se deu em dez escolas regulares do ensino médio da cidade de Fortaleza. Ao todo, foram entrevistados 11 professores que ministram a disciplina de Sociologia. A pesquisa qualitativa descritiva e exploratória teve como fundamentação a perspectiva da sociologia compreensiva weberiana e apoio a análise de discurso de Bardin. Os resultados decorrem da maneira como professores de Sociologia entendem a experiência da violência escolar no ensino médio. Foi possível perceber que o fenômeno da violência é interpretado como multicausal, se apresentando nas configurações familiares e na participação de um contexto territorial permeado pela presença de facções criminosas. A pesquisa evidenciou que a prática do professor de Sociologia se desenvolve sem preparo para lidar com problemas relacionados à violência na escola. Mesmo detentores de conteúdos relacionados ao tema da violência, os professores sentem falta de uma política de formação permanente e sentem medo em razão da presença das facções criminosas que influenciam em todo ambiente escolar, inclusive nas atividades pedagógicas. Os professores estão envolvidos em uma sociedade repleta de problemas geradores de situações de violência. Os desafios se dão a partir da possibilidade de criar ações coletivas com a gestão da escola, com os alunos e a comunidade. Portanto, os achados nos mostram a necessidade de se voltar para a própria escola como fundamento do enfrentamento à violência e para os professores de Sociologia como um dos atores sociais principais nesse contexto.

Palavras-chave: Aprendizagem; Violência escolar; Professores de Sociologia; Ensino Médio.

ABSTRACT

The aim is to analyze high school sociology teachers' understanding of how the relationship between violence and school affects the learning process. The violence has been a focus of concern for contemporary society, especially violence at school. This research took place in ten regular high schools in the city of Fortaleza, northeast of Brazil. In all, eleven sociology teachers were interviewed. This qualitative, descriptive, and exploratory research was based on Max Weber's interpretive sociology's perspective and on Bardin's discourse analysis. The results derive from the way in which sociology teachers understand the experience of school violence in high school. It was possible to perceive that the phenomenon of violence is interpreted as being of a multi-causality order that presents family configurations and the role of a territorial context permeated with the presence of criminal factions as structuring elements for the occurrence of violence. This research found that sociology teachers develop their work without preparation to deal with problems related to violence at school. Although they possess the teaching materials to handle the theme of violence, teachers believe there should be a permanent training policy on that subject and fear the presence of criminal factions that influence the entire school environment, including educational activities. Teachers are part of a society overwhelmed with social problems that trigger situations of violence. The challenges arise from the possibility of creating collective actions involving school management, students, and the community. Therefore, the findings show us the need to turn to the school itself as a ground for confronting violence and to sociology teachers as one of the main social actors in this context.

Keywords: Learning; Schoolviolence; Sociologyprofessor; High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Áreas Integradas de Segurança de Fortaleza/CE Relacionada ao total de registros de crimes violentos letais intencionais em 2019. Fortaleza, Ce, 2020.....	41
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIS	Áreas Integradas de Segurança
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPHA	Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência
CVLI	Crimes Violentos Letais Internacionais
CVP	Crimes Violentos contra o Patrimônio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
OCEM'S	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
LEV	Laboratório de Estudos da Violência
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SEFOR	Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SSPDS	Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
2.1 A ação social e a compreensão dos sujeitos.....	21
2.2 Pierre Bourdieu: violência simbólica no campo da escola.....	22
2.3 Violência escolar: refletindo sobre a relação da escola e seu contexto.....	25
2.3.1 <i>Tipos de violência escolar.....</i>	25
2.3.2 <i>Violência contra o professor.....</i>	28
2.3.3 <i>Relação da violência familiar com a escola.....</i>	29
2.3.4 <i>Estratégias de prevenção da violência escolar.....</i>	30
3 REFLEXÕES SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE DA ESCOLA.....	32
3.1 Compreensões da aprendizagem a partir de Vygotsky.....	32
3.2 Compreensões do processo de aprendizagem a partir de Paulo Freire.....	35
4 A VIOLÊNCIA ESCOLAR PELA ÓTICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	40
5 AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO.....	50
5.1 identificando os aspectos fundamentais à luz dos professores de Sociologia.....	50
5.2 A prática do professor de Sociologia: refletindo as implicações da violência em um ambiente escolar.....	63
5.3 Desafios para docente em Sociologia no ensino médio: criando espaços de transformação ou construção de novos modos de violência?.	77
5.3.1 <i>Violência Escolar: discutindo o lócus da escola como território de transformação ou perpetuação da violência.....</i>	77
5.3.2 <i>A importância das práticas dos professores como dispositivos interventivos de prevenção da violência na escola.....</i>	82
5.3.3 <i>A importância da gestão frente ao fenômeno da violência escolar.....</i>	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PROFESSORES.....	104
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	105
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA.....	107

1 INTRODUÇÃO

A violência é um problema social que afeta de diferentes maneiras as sociedades contemporâneas no Brasil e no mundo. Neste sentido, a violência escolar desperta uma atenção especial porque acontece em um espaço de formação de crianças e jovens. Ultimamente, casos de violência escolar têm ganhado notoriedade na mídia, passando a ser discutida e estudada por diferentes setores da sociedade brasileira, a fim de se compreender e identificar os fatores que a determinam (SILVA, 2011; ARAÚJO *et al.*, 2012; PAIXÃO *et al.*, 2014; SILVA; ASSIS, 2018).

A violência constitui um problema universal, complexo e multifacetado, que tem suas raízes fincadas em macroestruturas, conferindo-lhe formas de expressão conjunturais, atualizando-se no cotidiano das relações interpessoais nos contextos sociais, históricos, econômicos ou culturais específicos (MINAYO, 2006).

O conceito de violência é complexo, ambíguo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação, por isso é extremamente difícil conceituá-la. Modena ressalta que:

A origem do termo violência, do latim, *violentia*, expressa o ato de violar outrem ou de se violar. Além disso, o termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas. Dito de modo mais filosófico, a prática da violência expressa atos contrários à liberdade e à vontade de alguém e reside nisso sua dimensão moral e ética (MODENA, 2016, p. 8).

As formas de violência são tão numerosas que é difícil elencá-las satisfatoriamente. Elas podem ser consideradas como forma de relação pessoal, relação política, social e cultural, e ser uma resultante dessas interações. É um componente cultural tomadas como natural dependendo do local e da época considerados (MODENA, 2016).

O que chama a atenção é que a violência escolar se torna visível a partir de acontecimentos trágicos, a exemplo, mortes nos arredores e dentro das escolas, mascarando, muitas vezes, outros tipos de violência. Nas escolas, a violência sofrida ou praticada manifesta-se de forma distinta e sofre influências do tipo de instituição, das condições de extrato social, cultura, gênero, dentre outros fatores. A concepção

de violência na escola é evidenciada/interpretada de modo diferente por professores e alunos (SANTO *et al.*, 2014).

Algumas instituições escolares vêm sentindo os reflexos de uma geração que está crescendo influenciada por imagens de comportamentos que denotam caráter violento, agressivo, criminoso e instável no mundo atual, tais como agressões, roubos, abusos, ameaças, danos a bens materiais e até mesmo homicídios (MACHADO; CARVALHO, 2013; SANTOS; ADORNI, 2013; STROPPIA; LOURENÇO, 2018). No tocante à violência escolar, Charlot (2002) classifica-a em três tipos:

- A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, mas não está relacionada à natureza ou atividades da instituição escolar, neste caso a escola é apenas o lugar onde ocorre uma violência que poderia ter ocorrido em qualquer outro local;
- A violência à escola seria aquela relacionada à natureza e atividades da instituição escolar, ou seja, essa violência visa diretamente a instituição ou àqueles que a representam;
- A violência da escola, por sua vez, seria a violência institucional, simbólica, cujos alunos passam por intermédio da maneira pela qual a instituição e seus representantes os tratam.

De acordo com Debarbieux (1996 apud ABRAMOVAY, 2002), estudar a violência no meio escolar deve considerar:

- Os crimes e delitos, tais quais os roubos, furtos, assaltos, extorsões, tráfico e uso de drogas, dentre outros, conforme qualificado pelo código penal;
- As incivildades, tais como humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, conforme definidas pelos atores sociais;
- Sentimento de insegurança, ou como denomina “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes, mas também oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

O autor Dupâquier (1999 apud ABRAMOVAY, 2002) considera a violência uma transgressão das regras da civilidade e adverte que não se deve confundi-la com agressividade. Ele assinala entre manifestações de violência na escola: violência contra os bens individuais (roubo e extorsão), contra a propriedade coletiva (vandalismo), as violências verbais e morais contra estudantes, professores e funcionários e as violências físicas.

De acordo com Machado e Machado (2012), a violência na escola é multidimensional. A violência escolar é dividida em: violência física, violência sexual, violência psicológica, violência verbal, violência por negligência, violência autodirigida, vandalismo e *bullying*. É necessário compreender que a violência física busca ferir a integridade física da pessoa com tapas, empurrões, chutes, socos, beliscões, atirar objetos, dentre outros atos (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; MACHADO; CARVALHO, 2013). E que a questão da violência material como roubo e destruição de seus pertences por parte de alunos acaba gerando violência física (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS; FREITAS, 2010).

Para a Organização Mundial de Saúde, a violência sexual é compreendida como sendo a ocorrência de todo e qualquer ato sexual penetrado contra a vontade da vítima, envolvendo ou não o contato físico (OMS, 2015)¹. Assim, a questão do abuso infantil, envolve a intenção de gratificação e satisfação sexual do ofensor ou de terceiros, numa relação de poder sobre crianças ou adolescentes que não estão alinhavados a darem consentimentos, uma vez que não entendem totalmente esse ato (OMS, 2015).

Em 2018, foi sancionada a Lei 13.718 que modificou os artigos 215 e 218 do código penal, tipificando como crime a importunação sexual, definida na lei como “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro”, bem como a oferta, troca, publicação, divulgação, inclusive nos meios de comunicação, de cenas de estupro, estupro de vulnerável ou que estimule a sua prática, cenas de sexo, nudez ou pornografia sem o consentimento da vítima (BRASIL, 2018b).

Conforme dados do Atlas da Violência no Brasil (IPEA, 2018), em 2016 foram verificados nas delegacias brasileiras 49.497 casos de estupro e 22.918

¹ Reforçar a resposta médico-legal à violência sexual, 2015. Disponível em: <<https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/medico-legal-response/en/>>. Acesso em 27 mai. 2020.

notificações de violência sexual no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do Sistema Único de Saúde (SUS). Apesar, dessa alta incidência, se pode refletir que as duas bases de informações ainda não dão conta da dimensão real do problema, pois existe uma grande subnotificação dos casos de violência sexual, pois Tais fatos se devem em grande parte, aos sentimentos de vergonha, medo e tolerância das vítimas, temor pela dissolução nas famílias, dos questionamentos do Sistema de Justiça e das consequências de uma denúncia, além da existência de tabus culturais, favorecendo a manutenção da violência em segredo por anos (BRASIL, 2018).

O *bullying*² tem sido uma violência escolar mascarada nas escolas, difícil de identificar e mediar; ou as pessoas veem e preferem não tomar parte, ou até mesmo, não se sentem preparadas para tal, inclusive os professores, justificando a necessidade de maiores debates na área da educação visando uma conscientização sobre os efeitos do *bullying*, os quais não ficam restritos às vítimas, agressores e espectadores, mas à sociedade de uma forma geral (ARAÚJO *et al.*, 2012; PAIXÃO *et al.*, 2014).

No Brasil, o *bullying* se revelou com a utilização de apelidos, muitas vezes pejorativos ou que se refiram a determinada característica física das vítimas, sendo uma das formas que o agressor encontra para causar fragilidade na pessoa vitimizada (STROPPIA; LOURENÇO, 2018). Podendo se agravar na escola com a violência relacionada ao preconceito, assédio, exclusão, discriminação e a desigualdade social, naturalizando, por vezes, tais questões e dificultando suas elucidações (ARAÚJO *et al.*, 2012).

É preciso discorrer sobre o *cyberbullying*, outro tipo de violência escolar derivada do *bullying*, que é praticada nas redes sociais, geralmente por adolescentes frequentadores do ambiente escolar, por meio de mensagens ou imagens, como fotos, vídeos e e-mails, em qualquer horário do dia e em qualquer local, onde se supõe que a diferença de poder entre agressor e vítima se configure por diferença na habilidade de utilização da tecnologia eletrônica para intimidar

²*Bullying* - intimidação sistemática. Ver lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que pretende instituir uma cultura de paz nas escolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em 09 abr. 2020.

outros, e não necessariamente em características físicas, popularidade e outras mais relacionadas ao *bullying* tradicional (SCHULTZ *et al.*, 2012).

A escola é um espaço institucionalizado que objetiva o pleno desenvolvimento do indivíduo, estimulando as habilidades intelectuais, sociais, psicológicas e a absorção crítica dos conhecimentos sociocultural produzidos. Neste sentido, a instituição escolar ainda é vista pela sociedade como um dos poucos veículos concretos de mudança da realidade social, pois é na escola que os alunos têm oportunidade de conhecer e conviver com as diferenças e assim atuarem de forma crítica e consciente na sociedade. Espera-se, portanto, que seja um ambiente protegido, no qual a segurança, em todas as suas formas, predomine (SANTOS; ADORNI, 2013).

Esta pesquisa nasce de minha experiência pessoal, pois fui vítima de violência verbal de alunos dentro do ambiente escolar que leciono e verifiquei que estas mesmas práticas ocorriam com outros docentes. Assim, analiso criticamente os fatos a partir das manifestações de violência dentro da escola e contra o patrimônio da escola pública municipal, muitas vezes promovidas por alunos da própria instituição.

A investigação tem como um dos eixos de reflexão a importância que foi despertada de combater as práticas de violências que sofri em sala de aula, mas também contra outros professores nas escolas públicas. No processo de organização e luta contra a violência escolar, resolvi integrar uma chapa na direção sindical no Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação – SINDIUTE, em 2006, chamada “Juntos Somos mais Fortes”. Nas eleições do sindicato, a chapa saiu vitoriosa e foi uma das formas de organização coletiva para me fortalecer contra a violência nas escolas.

Nos movimentos grevistas ou nos eventos promovidos pelo sindicato, recebia relatos de colegas professores sobre violências que eram praticadas no interior das escolas e em seus arredores. Em certas situações, afirmavam que só a intervenção policial era capaz de solucionar determinados casos. Ou seja, os professores chegavam a defender a polícia na escola.

Motivada em identificar situações de risco no ambiente escolar e em buscar estratégias para a abordagem e enfrentamento dessa problemática na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, verifiquei a escassez de artigos nacionais

nos últimos dez anos sobre o tema. Durante pesquisas realizadas em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, associando as palavras-chave “violência escolar” e “Fortaleza” foram encontrados 92 artigos completos, revisados por pares. Assim, tive certeza da importância atual em abordar a temática violência escolar em escolas dentro do município de Fortaleza.

Portanto, diante de casos de violência cada vez mais recorrentes nas escolas municipais da cidade de Fortaleza e da escassez de estudos nessa temática, surgiram os seguintes questionamentos: Quais situações de violência são identificadas pelos professores de Sociologia? Como o ensino de Sociologia tem contribuído no combate à violência?

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, no primeiro: **Reflexões teórico-metodológicas e a violência escolar como problema de pesquisa**, no qual apresento o campo teórico que dá sustentação à investigação. No estudo, Max Weber ocupa um papel central a partir da Sociologia compreensiva como chave analítica para a compreensão dos sujeitos. Com Pierre Bourdieu, articulo a ideia de campo social por meio da dominação e da violência simbólica que permeiam todas as relações sociais. Além de Max Weber e Pierre Bourdieu, aparecem na pesquisa outros autores que desenvolvem conceitos-chave que auxiliam na arquitetura da pesquisa.

No capítulo **Reflexões sobre interação social e aprendizagem no ambiente da escola**, debato sobre as formulações conceituais de interação social e aprendizagem com as lentes dos autores Lev Semyonovich Vygotsky e Paulo Freire. Com Vygotsky, ressalto a construção da aprendizagem nas relações humanas situada historicamente, isto é, partindo da premissa na qual o conhecer humano é uma constituição social. Com Paulo Freire, evidencio a realidade concreta da escola e dos sujeitos. Para o autor, é necessário pensar a educação de forma crítica, em torno de um projeto de educação ético, de respeito à dignidade humana, que favoreça a autonomia dos oprimidos.

No terceiro capítulo **A violência escolar pela ótica dos sujeitos envolvidos**, tratei da compreensão de questões pertinentes à violência na escola, mensurando conceitos-chave para analisar os dados coletados e o percurso a ser traçado. Além de apresentar dados dos bairros populares de Fortaleza, onde as escolas públicas estão localizadas, dentre eles destaco: Serviluz, Conjunto Ceará,

Bom Jardim, Jangurussu, Barra do Ceará, Conjunto José Walter, Mondubim. A coleta de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada compreensiva como instrumento principal da investigação.

No último capítulo, **As implicações da violência no processo de aprendizagem no ambiente escolar**, a preocupação principal foi discorrer sobre o contexto social dos bairros populares com base em problemas sociais de violência enfrentados no âmbito da escola pública. Assim, procurei analisar e identificar os fatores relacionados à violência escolar presentes no discurso dos professores de Sociologia entrevistados, observando as relações de violência no âmbito do ensino médio. No desenrolar da pesquisa, pode-se observar diversas expressões da violência enfrentadas, como o *bullying* e o racismo, até mesmo relações dos estudantes com o crime, isto é, envolvimento de alunos nas facções criminosas que atuavam nos locais onde as escolas públicas se localizavam. É importante citar que os bairros em que os professores foram entrevistados aparecem como lugares violentos e perigosos no contexto da cidade de Fortaleza.

Assim, no decorrer das entrevistas, explorei os dados relacionados à violência contra os jovens e o papel do ensino de Sociologia no ensino médio, trazendo o debate das diretrizes que normatizam a Sociologia, mas também problematizando o papel do professor de Sociologia diante do contexto social permeado pela violência, pelo crime e pelas facções criminosas.

Finalmente, demonstro, por intermédio da análise, que o conhecimento produzido a partir dessa pesquisa será relevante cientificamente para os professores, pois expandirá o conhecimento acerca da temática violência escolar, identificando os tipos de violências no cotidiano da escola que influenciam a prática do trabalho desses profissionais. E, assim, ofereço subsídios para melhorar sua atividade docente, com vistas a elaborar e implantar futuras ações específicas voltadas para combater a violência no âmbito escolar. Outro elemento cabal da pesquisa foi perceber que os jovens pobres que moram nos bairros populares são as principais vítimas da violência e dos crimes cometidos contra a pessoa, ao mesmo tempo que esses jovens são temidos, inclusive, por seus próprios professores e por setores das classes média e alta. Essa situação me deixou bastante incomodada durante a pesquisa e me motivou a observar também que a escola pública está inserida no mundo do tráfico, das facções criminosas.

No âmbito social, o estudo possibilitará ampliar a visão dos gestores da educação, a fim de estabelecer um planejamento de políticas públicas específicas para essa categoria da educação, gerando subsídios para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, pois profissionais satisfeitos em suas necessidades individuais trabalham mais felizes e com mais eficácia.

Finalizo esclarecendo que este trabalho teve como objetivo geral analisar a compreensão dos professores de Sociologia do ensino médio sobre como a relação entre violência e escola afeta o processo de ensino e aprendizagem. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: 1. identificar quais fatores relacionados à violência escolar estão presentes nos discursos de professores de Sociologia; 2. compreender o conteúdo sobre a prática dos professores de Sociologia na abordagem do tema violência escolar no ambiente educacional; 3. refletir sobre as estratégias didáticas utilizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem relacionadas à violência escolar.

2 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO PROBLEMA DE PESQUISA

2.1 A ação social e a compreensão dos sujeitos

Max Weber (2008), considerado como um dos fundadores da Sociologia moderna, deu uma significativa contribuição para esse conhecimento se estruturar como ciência a partir da construção dos conceitos de ação social e relação social. Compreendido como um sociólogo que têm um pensamento liberal porque não entende o indivíduo isolado do mundo, das suas relações sociais, pelo contrário, entende que o mesmo estabelece uma rede de relações sociais articuladas, ou seja, na visão deste autor, a sociedade não é um fenômeno exterior, mas intrínseca à interação de indivíduos que nela se encontram. A Sociologia sob sua reflexão se torna a ciência capaz de revelar a forma como o indivíduo influencia a sociedade, recebendo o indivíduo nome de ator social, em virtude das ações que desempenha sobre o próprio cenário da realidade social.

Os conceitos de ação social e relação social são conceitos centrais da Sociologia compreensiva weberiana, pois para este autor cabe a Sociologia compreender os motivos das ações e seus efeitos na vida social dos indivíduos.

Ação social (incluindo tolerância ou omissão) orienta-se pelas ações de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperada como futuras (vingança por ataques anteriores, réplicas a ataques presentes, medidas de defesa diante de ataques futuros). Os 'outros' podem ser individualizados e concebidos ou então uma pluralidade de indivíduos indeterminados e complementarmente desconhecidos [...]. O termo 'relação social' será usado para designar a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nesses termos (WEBER, 2008, p. 37- 45).

A contribuição de Weber na Sociologia se situa a partir do campo da Sociologia hermenêutica ou Sociologia compreensiva, por buscar compreender os motivos pelos quais as pessoas agem sem se restringir ao uso do conceito de ação social como método de uma ciência positivista, amplamente defendida por Durkheim (2004), contrariando o pensamento da hermenêutica interpretativa e compreensiva. Diferentemente do positivismo, que defendia a ciência como o único meio de explicação da vida social, sendo o papel do pesquisador dado pela postura de

neutralidade na procura de uma lei social geral, Weber entende ser impossível na medida em que o ato de pesquisar implica sempre na construção de um juízo de valor, ou seja, das crenças de valores daqueles que produzem o conhecimento.

Outra contribuição proposta por Weber é a distinção entre política e ciência. Política diz respeito aos desejos da vida do indivíduo na sociedade, envolvendo sua ação, seus valores e suas crenças. Já a ciência está relacionada à proposta de uma racionalidade sem qualquer juízo de valor. Reconhece que o estudo da realidade é muito complexo para que o sociólogo possa prever exatamente o pensamento das pessoas.

De acordo com essa visão compreensiva do social não há leis imutáveis que possam definir o comportamento humano, pois se atribui aos indivíduos a liberdade intrínseca para fazerem suas escolhas a partir de uma sociedade que está sempre em constante transformação. Nesse contexto, também se torna praticamente impossível para os sociólogos a tarefa de descrever os conceitos, pois a realidade vai sempre se apresentar diferente, a teoria nunca será tal qual a realidade, ou seja, a compreensão procura ampliar a possibilidade dos indivíduos entenderem a realidade e não de procurar aprisioná-la em formatos rígidos.

Além dos pressupostos acima, destaco que as entrevistas ocorreram com professores com o intuito de evidenciar como eles compreendem (interpretam) o fenômeno da violência escolar. Ao passo que entendemos o sujeito, é possível também classificar as estruturas sociais a sua volta. Sabendo como os sujeitos constroem a realidade social e coletivamente, podemos passar para a questão da violência escolar em si.

2.2 Pierre Bourdieu: violência simbólica no campo da escola

Outro sociólogo indispensável é Pierre Bourdieu, que em seu percurso teórico se voltou para a análise do campo social a partir da lógica de dominação e da violência simbólica que permeiam todas as relações sociais. A realidade pode ser compreendida como sendo composta por um sistema de símbolos que se encontram na cultura (língua, religiões, costumes, leis, artes etc.) e no interior da sociedade, possuem o poder de construir a realidade, também chamada de campo simbólico.

O autor situa que a luta de classe, na verdade, significa um processo de dominação desse campo. Foi um estudioso que sempre se preocupou em demonstrar o poder simbólico que existe na relação entre os indivíduos, pois para ele o homem adotou um senso de democracia, hierarquia, igualdade e justiça que apenas existe numa estrutura de hierarquia que o mundo vem adotando e que assim parece estar permanecendo.

Bourdieu (1989), ao falar sobre violência simbólica, indica que esta é exercida com aprovação do dominado conforme a legitimidade dos princípios a que se encontra vinculado. Tal fenômeno também chamado de *doxa* (a colaboração do dominado sem qualquer consciência) dá-se por ambos, dominado e dominador, encontrarem-se submetidos às mesmas regras dominantes gerais, e, portanto, possuem os instrumentos para conhecerem o meio social.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados' (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Ao se aproximar da questão da violência nas escolas, o pensamento de Bourdieu ajuda a entender que o fenômeno da violência também se faz presente nas escolas por intermédio, sobretudo, dos planos pedagógicos e na forma como alguns professores se relacionam com seus estudantes no ambiente escolar. Muitos professores não procuram levar em consideração as diferentes possibilidades de formas de aprendizagem dos conteúdos escolares e, como consequência, alguns estudantes passam a subestimar os espaços e seu potencial de aprendizagem, de curiosidade e inventividade. Reduz-se, assim, os limites de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades para se estabelecer uma posição mecânica de meros reprodutores de conteúdo, retirando a chance de exercer uma reflexão crítica de todo o processo.

A existência da violência simbólica se dá nas escolas quando o professor, de várias formas, impele os estudantes a realizarem uma diferenciação entre eles de acordo com suas condições sociais, econômicas e ou intelectuais. A separação, diferenciação, ministração de ações de forma a excluir, além de ser

pedagogicamente equivocado, pode ainda ser questionada em suas dimensões jurídicas e éticas.

A violência simbólica, na perspectiva bourdieusiana, se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais (SOUZA, 2012).

A cultura da elite, conforme o pensamento de Bourdieu e Passeron (1964 apud CUNHA, 2007), é algo muito próximo ao cenário escolar, pois tanto a classe média como a classe popular devem trabalhar laboriosamente para conquistar aquilo que é dado aos filhos da classe privilegiada. É nesse contexto sem fronteiras que se inscreve a violência simbólica que Bourdieu denomina de “capital cultural”.

Bourdieu e Passeron (1964 apud CUNHA, 2007) declaram que a escola não é a única responsável pelo capital cultural do aluno, mas também a família. Logo, a intervenção escolar não passa a ser vista como a causa única do sucesso dos alunos, mas a qualidade dessa intervenção na vida do aluno irá depender da influência da sua família em sua vida.

Para Bourdieu, os dominados aceitam serem subordinados devido aos seus dominantes estabelecerem a ordem legítima por meio de uma ação simbólica que lhes é atribuída de forma violenta, mas que eles a recebem com certa cumplicidade, pois há uma aposta das lutas que se opõem aos indivíduos tanto nas relações sociais quanto nos ambientes individuais ou coletivos que estão relacionados ao campo da política e produção cultural, visto que o jogo encontrado é o do poder simbólico e o da implementação de uma violência simbólica (GUTIÉRREZ, 2004).

Portanto, as várias dimensões de reprodução da violência podem, inclusive, se realizar a partir da violência simbólica, como explica Bourdieu (1989), isto é, exercendo a dominação de uma classe sobre a outra, ou a partir do capital cultural nos espaços institucionais da escola, numa relação de dominação e

alienação entre seus pares, isto é, tendo uma ação mais efetiva sobre os indivíduos com menor capital cultural. Nesse sentido, cabe ao pesquisador mensurar elementos da violência na escola que não ignore a violência simbólica e as relações de dominação no ambiente escolar.

2.3 Violência escolar: refletindo sobre a relação da escola e seu contexto.

2.3.1 Tipos de violência escolar

O conceito de violência é complexo, ambíguo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação, por isso é extremamente difícil explicá-la. As formas de violência são tão numerosas que se torna difícil elencá-las de modo satisfatório. Ela pode ser considerada como forma de relação pessoal, relação política, social e cultural, e ser uma resultante dessas interações. É um componente cultural considerado normal e natural, dependendo do local e da época considerados (MODENA, 2016).

As características e formas que se apresentam a violência são: violência doméstica, política, policial, religiosa, criminal, simbólica, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no campo, contra o jovem, a criança, a mulher, o idoso, o portador de necessidades especiais, o afrodescendente, o homossexual, entre outras. Isto é, genericamente a violência pode ser compreendida como sendo uma ação que está diretamente ligada a uma determinada pessoa ou grupo, sobre o qual interfere no que diz respeito à integridade física, moral ou cultural daquela determinada pessoa ou grupo, mas, além disso, fará com que esses efeitos provoquem acontecimentos radicais na sociedade, atingindo negativamente os indivíduos na coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e na condições de vida etc.

Compreende-se que não é algo novo a preocupação de membros e autoridades com a violência escolar que diariamente a sociedade enfrenta. Esse problema vem cada vez mais se centrando nas proporções inéditas que o fenômeno vem assumindo e se transforma cada vez mais na preocupação de insegurança de diretores, alunos, professores, pais e sociedade em geral.

A violência escolar é definida como sendo atos ou ações bastante violentas que expressam comportamentos agressivos e antissociais, incluindo

interpessoais, de estudantes que acarretam danos, algumas vezes, irreparáveis ao patrimônio escolar, somando-se a isso atos criminosos, marginalizações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2002).

Parte expressiva dessas teorias surge de diferentes abordagens entre os autores, em que evidenciam abordagens por vezes contrastadas ou complementares, que se manifestam no ambiente escolar. É relevante notar que tais teorias assumem diferentes formas de violência, como: a violência física, a violência psicológica e a violência institucional. Para Charlot,

Os tipos de violência abrangem tanto a violência física, seja através de golpes, ferimentos, violência sexual, roubos e crimes, vandalismo; ou podem também se apresentar pela incivilidade que se materializa a partir de humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, e ainda como violência simbólica ou institucional, que se apresentam em diversas dimensões do ambiente escolar, isto é, tanto relacionado aos professores, como aos alunos, que podem ser realizadas através da relação de poder entre os professores e alunos (CHARLOT, 2002, p. 67).

Assim, se verifica que são diferentes tipos de violência que ocorrem dentro das escolas, e que, de acordo com Charlot (2002), vão desde um simples xingamento entre alunos até as mais violentas formas físicas de agressões que podem causar sequelas irreparáveis. Outro tipo de violência, também presente no dia a dia das escolas, diz respeito a que é praticada com os estudantes pela própria instituição de ensino, durante o seu longo período de vida escolar. Trazendo a necessidade, ao núcleo gestor dessa instituição e ao corpo docente, de se preocuparem em elaborar conteúdos que possam ir de encontro tanto às necessidades como às expectativas dos estudantes, despertando em cada um deles um maior gosto e interesse pelas aulas. Logo, verifica-se a importância de os professores estarem sempre em estado de alerta para que não aconteça essa forma de violência produzida dentro das escolas (CHARLOT, 2002).

Em se tratando de violência nas escolas, dentro dos seus espaços internos, Abramovay (2002, p. 47) afirma que um exemplo de violência importante mencionada pelos estudantes que acontece do lado interno da escola é: “[...] há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los [...]”. Para

Abramovay (2002), essas formas de atitudes, muitas vezes impostas por certos professores, de exercerem seu poder com indiferença, em relação aos estudantes, podem gerar neles sentimentos negativos de raiva e revolta, que contribuem na incitação de atitudes violentas dentro da escola.

Segundo Abramovay e Rua a presença da violência:

[...] preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como um lugar de conhecimento, de formação do ser, da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 54).

Sendo dessa formação da violência simbólica mais intensa sobre indivíduos com menor capital cultural, não pode, portanto, fazer com que esse mesmo ser ignore a violência simbólica que lhe é exercida, ou seja, imposta, ficando completamente alienado a esse fato.

Em um estudo realizado em 14 capitais do Brasil, detectaram que a primeira modalidade de violência contra a pessoa consistiu em ameaças, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou os bens de outrem, ocorrendo entre alunos e membros da equipe técnico-pedagógico, como também entre pais e funcionários. São Paulo (40%) e Belém (21%) foram as capitais mais mencionadas pelos estudantes. Já pelo corpo técnico-pedagógico, oscilou de 30% em Fortaleza a 58% em Goiânia (ABRAMOVAY, 2002).

Nesse mesmo estudo, as brigas representaram um dos tipos de violência mais frequentes nas escolas das capitais do Brasil, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. O assédio sexual também foi apontado em sala de aula entre alunos e professores, ocorrido por intermédio de “brincadeiras” e comentários jocosos. Além disso, foram constatados informes sobre ferimentos graves ou morte de alunos, pais ou professores no ambiente escolar na capital de Salvador, Manaus, São Paulo e Distrito Federal (ABRAMOVAY, 2002). Daí a relevância do estudo para mensurar a violência na escola, sem perder de vista atitudes que se repetem nas escolas públicas de todo o país.

2.3.2 Violência contra o professor

Existe a violência contra os professores dentro das escolas públicas que afeta a saúde desses profissionais e a qualidade do ensino básico dessas escolas. As formas de violências que são dirigidas aos docentes vão desde ameaças, que lhes causam sentimento de impotência e medo, até palavras intimidadoras e olhares ameaçadores que interferem diretamente nas suas ações dentro de sala de aula (SILVA; RISTUM, 2010).

O medo de muitos professores de assumir o magistério é bastante comum no ensino público, principalmente naquelas escolas localizadas em bairros com grande vulnerabilidade social. Contudo, é imprescindível se destacar que o aumento nos índices de violência contra o professor leva à redução no desempenho médio da escola. Isso pode estar relacionado com os índices de violência que são praticados contra os professores e suas características, bem como em relação as suas formações que estariam também relacionadas às variações nas ocorrências de violência dentro das escolas que ensinam (CANDIAN, 2009).

Os docentes nas escolas públicas enfrentam uma violência escolar geralmente dentro de turmas com baixo nível socioeconômico, o que está associado a maiores índices de violência praticados contra o professor (CANDIAN, 2009). A violência praticada contra o professor tem efeito negativo e significativo no desempenho médio escolar, tomando em consideração características da escola, dos alunos e de suas famílias, esses últimos resultados indicam que as ocorrências de violência âmbito escolar estão associadas a menores desempenhos mesmo quando controladas as características dos alunos e das escolas, tais como composição socioeconômica e indicadores.

Assim, cresce o número de queixas de professores a respeito da violência escolar sobre a insatisfação, do desgaste mental e de todo o seu sofrimento no trabalho, expressos por intermédio de reclamações e pessimismo, os quais indicam tanto a falta de apoio a sua profissão quanto a sua própria vitimização recorrente por violência direta ou indireta no ambiente escolar (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

2.3.3 Relação da violência familiar com a escola

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência é uma constante na vida de um grande número de pessoas em todo o mundo, de todas as gerações, grupos sociais e culturais, denunciando sua presença desde os espaços públicos até os espaços privados, perpassando pelos locais de trabalho, dentro do seio familiar, além de estarem presentes nas variadas instituições de convivência social, inclusive as escolas (ARAÚJO *et al.*, 2012).

Pode-se, então, perceber que o tipo de violência que mais aflige o meio social é aquele que se dá no plano interpessoal, particularmente no contexto familiar e escolar, sem necessariamente desconsiderar uma forma de violência mais ampla ou estrutural (ARAÚJO *et al.*, 2012).

Outro ponto relevante é o fato de se considerar que as meninas mais agressivas convivem com irmãos mais velhos, estes dando exemplos de atitudes violentas, e a forma como os pais ou responsáveis pelos adolescentes se relacionam com eles, inspira a reprodução das condutas inadequadas pelos filhos, mostrando a forte influência das suas famílias no comportamento desses adolescentes. Quanto mais intensas forem as situações de violência familiar, maiores são as possibilidades desses comportamentos se estenderem aos pares e à escola. Logo, a probabilidade de a menina ser vítima ou agressora fica relacionada à convivência em famílias cuja forma de comunicação é a violência, contrária à ideia de que só o menino é o agressor (SANTOS *et al.*, 2014).

A negação do diálogo e as formas de violência física, sexual e psicológica contra crianças e adolescentes que ocorrem no âmbito intrafamiliar podem refletir na vida escolar sob a forma de comportamentos agressivos ou apáticos dos alunos, ou seja, quanto mais intensas forem as situações de violência familiar, maior será a possibilidade de esses comportamentos se estenderem aos pares e à escola; a probabilidade da menina ser vítima ou agressora está relacionada à convivência em famílias cuja forma de comunicação é a violência, o que contraria a ideia de que só o menino é o agressor (NESELLO *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2014).

2.3.4 Estratégias de prevenção da violência escolar

É preciso reduzir os índices de violência nas escolas e a melhor medida é a prevenção dentro do ensino das próprias escolas, configurando a importância do professor mediador em busca dessa meta. É plausível que o docente procure ser o porta-voz de seus alunos e promova o estabelecimento de uma relação afetiva e calma com estes, principalmente em situações mais conflituosas existentes dentro das escolas (MACHADO; CARVALHO, 2013), pois, como sabemos, cada escola contribui para a constituição da singularidade do sujeito, bem como também em relação a todo o contexto em que a pessoa vive. A singularidade provém da subjetividade.

Entretanto, é importante que o professor conheça o contexto social do aluno e por meio do processo de diálogo nas escolas como um encontro no qual a reflexão seja uma ação, orientando aqueles que estão aprendendo para o mundo, para que se transformem e se humanizem, buscando, dessa forma, resolver conflitos ou propor soluções sociológicas para a realidade em que os estudantes vivem, e conseqüentemente contribuindo para alcançar uma cultura de paz (MACHADO; CARVALHO, 2013).

A escola precisa ser um espaço que promova entre todos que estão dentro dela um diálogo com trocas de experiências, sendo capaz de desenvolver novos métodos de ensino e enfrentamento das dificuldades vividas em sala de aula; em outras palavras, a escola deve procurar trazer mais a família para dentro da escola, tentando, assim, fazer com que ela contribua na resolução de conflitos e na prevenção da violência escolar (LONGO *et al.*, 2015; GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

A participação do professor na elaboração do projeto pedagógico da escola é imprescindível, pois sua presença é importantíssima para que os discentes possam perceber a extensão das suas ações na escola, além disso, será capaz de promover novas metodologias de prevenção à violência, contando com a inclusão da família dentro das atividades familiares (SANTOS *et al.*, 2014; LONGO *et al.*, 2015).

Toda essa ação possibilitará uma emancipação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e uma relação com o ensino da cidadania na sala

de aula, no que diz respeito aos direitos e valores, de forma que os alunos percebam a violência (LONGO *et al.*, 2015).

Deste modo, a pesquisa, por um lado, se articulou a partir do ambiente da escola, mensurando os diversos aspectos da violência escolar; por outro lado, exigiu da pesquisadora interpretar a escola como um ambiente que procure exercitar o diálogo, respeitando a sua diversidade e apontando métodos de ensino que possam enfrentar a violência na escola a partir de novas relações entre professores e alunos, num processo de construção constante e interação social. Os conceitos de interação social e aprendizagem são fundamentais para a constituição de novas relações sociais no espaço da escola. No próximo capítulo, apresento os desdobramentos dos conceitos-chave.

3 REFLEXÕES SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE DA ESCOLA

3.1 Compreensões da aprendizagem a partir de Vygotsky

Um dos principais autores do campo da pedagogia para se entender a relação entre aprendizagem e o social foi o russo Lev Semyonovich Vygotsky. Intelectual que construiu todo um conhecimento acerca da construção da aprendizagem partindo da premissa na qual o conhecer humano se constitui socialmente, a partir das relações humanas situadas historicamente. O homem, assim, é ontologicamente social, pois é capaz de construir sua própria história por meio da interação colaborativa do outro e da apropriação do que é produzido nesta como patrimônio cultural da humanidade.

Vygotsky é considerado um pensador da teoria sociointeracionista, que se baseia na perspectiva de compreender o desenvolvimento humano permeado pelo ambiente histórico e cultural em que está inserido, ou seja, para Vygotsky, a pessoa será capaz de realizar a reconstrução interna de atividades externas que resultam nos processos interativos que vão se dando ao longo do seu desenvolvimento. Nesta teoria, o ser humano consegue se desenvolver e evoluir, sobretudo a partir do necessário convívio com outras pessoas, e partir daí, vão adquirindo e assimilando conhecimentos. Acrescenta, ainda que a vivência da interação social é essencial para a transformação que demarca a passagem do homem como um ser meramente biológico, tal qual todos os outros mamíferos, para um ser dotado de cognição, linguagem, ou seja, capacidade simbólica. Será justamente pela aprendizagem nas relações com os outros que este constitui os conhecimentos que permitem seu desenvolvimento mental.

Nesse contexto, a produção do conhecimento é sempre intermediada pelas relações que se mantêm no social. Dito de outra forma, nenhum conhecimento é construído de forma isolada pela pessoa, mas sim em parceria com as outras, que são mediadores dessas trocas e aprendizagens.

Segundo Vygotsky (1998) o homem é compreendido como um ser ativo, histórico e social, fazendo com que seu agir sobre a natureza sejam marcos e produtos que serão apropriados pelos integrantes da sociedade a partir dos

impactos gerados por estes. A dimensão psíquica se dá por meio do uso do que ele chama de funções, tais como: linguagem, pensamento, memória, o raciocínio lógico, etc., e não são apenas internas aos indivíduos, pois precisam ser vivenciados nas relações entre as pessoas, ou seja, no meio social. Ainda para esse autor, essa construção interna se dá pela consolidação da lei que ele denominou de dupla estimulação, processo pelo qual a criança vai aprendendo e se modificando simultaneamente.

Além disso, Vygotsky salienta algumas possibilidades no ambiente que geram nos indivíduos ferramentas fundamentais para que estes possam se constituir como sujeitos conscientes e, ao mesmo tempo, também capazes de modificarem o meio em que vivem. Em seu livro *A formação social da mente* (VYGOSTKY, 1998, p. 176), aponta que a mobilização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana e é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Essa perspectiva sociointeracionista implica em conceber a capacidade de aprendizagem da criança como variável e singular. Vygotsky (1935) cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que mostra o desenvolvimento como fruto da diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A ZDP, por excelência, se caracteriza como espaço interacional no qual, por meio da mediação de agentes sociais mais capacitados, se consegue resolver as soluções os problemas cognitivos, fazendo com que se amplie o repertório de saber dos envolvidos.

Vygotsky (1935) aponta ainda o papel da linguagem na aquisição dos significados e sentidos da aprendizagem. O significado diz respeito ao que é convencionalmente aceito e estabelecido pelo social, ou seja, é conhecido e estabelecido (signo linguístico). Já o sentido diz respeito ao signo linguístico que é interpretado pelos sujeitos, portanto, histórico e dentro do seu espaço, tempo e contexto social e pessoal de vida.

Na escola, o papel dos professores e colegas mais experientes é de se configurar como principais mediadores, o que traz como um dos objetivos mais importantes da escola transformar os conceitos espontâneos, que se desenvolvem na convivência social, em conceitos científicos. Assim, a linguagem é, na

perspectiva vygotskyana, o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, e tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico deles.

Na teoria vygotskyana sobre a questão do processo de interação vivido por educadores, verifica-se questões de intervenções pedagógicas que auxiliam o professor na construção do conhecimento. Vygotsky destaca um pouco a noção de ZDP, que nos oferece subsídios para reforçar o papel de estimulador que o professor precisa ter no seu trabalho docente.

Assim, a presença da objetivação dos sentidos, atribuindo aos signos um caráter tanto a nível valorativo como pessoal, permite ao sujeito, de acordo com Vygotsky, fazer articulações internas que irão estabelecer negociações na busca de significados. Logo, Vygotsky atribui ao significado das palavras uma unidade de análise nas suas pesquisas realizadas sobre a atividade instrumental, pois para ele o principal instrumento simbólico é a linguagem, caracterizando a palavra como um microsomo da consciência humana, que têm a condição de analisar as relações que existem entre pensamento e linguagem.

Numa perspectiva sócio-histórica, as interações sociais irão nos permitir pensar que o homem está em constante transformação na medida em que suas interações sociais e conquistas conferem um novo significado e visão para a vida em sociedade. Assim, a interação de pessoas menos experientes com aquelas mais experientes é dada em uma determinada cultura em uma abordagem vygotskyana, quando se está vinculada ao conceito de internalização.

Nessa perspectiva vygotskyana, o educador deve atuar como mediador da relação da criança com o meio. Ele deve possibilitar a apropriação dos elementos da cultura por parte da criança em seu processo de conhecer o mundo, fazendo com que os objetos da cultura façam sentido para eles, que assim podem compreender suas funções.

Nesse contexto, é relevante o papel da escola como espaço significativo para o desenvolvimento desses sujeitos. O desenvolvimento do processo de aprendizagem significativa faz-se por meio das transformações do ambiente em zonas múltiplas de aprendizagens, aproximando e proporcionando interações entre o estudante e seus companheiros, possibilitando a construção e desconstrução de conceitos dos fenômenos sociais.

Portanto, é pertinente salientar que a escola deve desenvolver o papel mediador, proporcionando atividades desafiadoras e estimulando acúmulo de conhecimento. Nesse sistema de ensino, os papéis das pessoas dentro do processo de aprendizagem precisam ser bem definidos, mas não precisam ser rigidamente constituídos, ou seja, a figura do professor, ao mesmo tempo em que ensina também aprende, e o estudante poderá ensinar à medida que interage com outros alunos menos experientes. Todos os envolvidos no processo de aprendizagem reúnem problemas e resoluções e começam a sistematizá-las, realizando, assim, a consolidação de novos conhecimentos.

O professor, nessa perspectiva, serve de guia e o estudante pode contar com o mestre que, ao adotar novos métodos de aprendizagem e interação social, realiza o trabalho de resgate da sua autoestima, fazendo com que todos os alunos se desenvolvam e se voltem para suas próprias capacidades e potencialidades humanas de aprendizagem. Desse modo, é papel do professor estabelecer uma interação com os estudantes, permeada pela relação de respeito mútuo e diálogo e, por outro lado, é importante destacar quando essa interação não se institui entrelaçada por preconceitos, sendo possível se constituir um conhecimento da realidade que possa apontar para estabilização de relações sociais como processo educativo e emancipador na relação professor e aluno e vice-versa, no espaço da escola.

3.2 Compreensões do processo de aprendizagem a partir de Paulo Freire

O pedagogo Paulo Freire é mundialmente conhecido como um educador que desenvolveu o método de alfabetização popular denominado de “Método Paulo Freire” e do Movimento de Alfabetização (MOVA), cujo objetivo foi auxiliar às prefeituras a adotar as salas comunitárias. A crítica freireana leva a pensar a educação brasileira a partir de uma dimensão em torno da ética, do respeito e da dignidade do educando, de forma que lhe favoreça à autonomia. Suas reflexões levaram a questionar a figura do professor autoritário e conservador no ensino, sobretudo por não levar os estudantes a uma condição de maior participação na sala de aula, de negar as experiências dos estudantes conforme suas realidades e contexto social. Esse fazer docente, na visão de Freire, deixa de levar em

consideração os argumentos dos alunos em discussão como elemento constituinte de um ambiente democrático de ensino, ou seja, faz com isso a retificação de uma postura autoritária do professor, centrada na exclusividade da transmissão de conteúdo.

A rica obra de Freire destaca em suas diversas nuances que no processo de aprendizagem se torna necessário levar os estudantes a despertarem para a vontade de conhecer, pois só a partir desse encantamento seria possível levá-los ao desenvolvimento da criticidade. Numa pedagogia que vise à autonomia, só se faz presente à medida que se educa a partir do respeito às diferenças sociais, destacando a importância para a formação permanente do professor. A incompletude do aprendizado implica em situar os professores como agentes permanentes em transformação quanto à construção de seu próprio fazer e do seu contexto. Ou seja, o professor precisa estar em formação constante, além de atribuir ao mesmo a autoria de sua construção no interior da vida social.

Portanto, a formação docente também demanda esforço e força de vontade do próprio professor ao longo da sua vida como sujeito social, embora também se reconheça a necessidade que se tenha de oferecer condições reais para que isso aconteça.

Um dos conceitos fundamentais para a proposta de Freire é o diálogo. Para este autor, a prática do ensino deve ser direcionada para a liberdade e comprometimento do sentido da vida, a partir de um contexto social e isso é implementado pelo processo de dialogicidade, valorização da palavra como elemento transformador. A dialogicidade é compreendida como a essência da educação, como prática da liberdade.

O diálogo na teoria Paulo Freire:

Revela-nos como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p. 89).

Com isso, não existe qualquer tipo de palavra que não seja advinda de uma práxis, na visão desse autor, pois quando se pronuncia a palavra, ocorre o pronunciamento e a transformação do mundo exterior. Assim, o diálogo é uma ação sempre presente nas dimensões da ação e da reflexão. No momento que na relação

social não existe o diálogo, Freire adverte que não acontece o encontro, a amorosidade e nem tão pouco o respeito.

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

Uma educação pautada no diálogo é aquela que pode gerar condições para que se estabeleça uma relação horizontal pautada na confiança e no respeito. Em se tratando da questão da violência no contexto escolar, a escola pode procurar estabelecer diálogos que se inserem por todos os segmentos sociais, nos quais o contexto social, político, econômico e cultural dos estudantes precisa ser considerado. Logo, verifica-se que o diálogo se constitui entre os indivíduos na sociedade como uma exigência existencial de encontro tanto respeitoso quanto solidário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado. De acordo com Paulo Freire, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (2005, p. 89).

É a partir desta realidade observada, na consciência que tenhamos educadores e povo, que se pode buscar o conteúdo programático da educação e este seria outro modelo para se relacionar na escola. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. Desta forma, pode-se supor que a atividade pedagógica do professor, na perspectiva lançada por Freire, começa bem antes da sua ação pedagógica, ou seja, no momento em que o professor inicia sua investigação temática acerca dos conteúdos programáticos é que a ação dialógica começa.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos (BASTOS, 2007, p. 115-116).

No seu livro *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?*, Freire (2011) comenta que é preciso ler o mundo e entendê-lo como algo necessário para aproximar as pessoas para que elas possam retirar da realidade os elementos que sirvam para suas vidas e para as dos outros. Sendo assim, não se precisa muito para conhecê-lo, mas apenas vontade e curiosidade epistemológica, conforme nos esclarece Freire.

Não se pode compreender Paulo Freire como pedagogo que defende um método de aprendizagem, mas como um processo que enfatiza o estudante como o sujeito da ação e do aprendizado que irá apresentar aquilo que pensa dentro desse processo de forma dialógica a partir de sua realidade social.

Paulo Freire defende uma educação pautada e impregnada de sentidos no fazer — acreditando que o sujeito que aprende é capaz de dar significado àquilo que aprendeu só quando atribuiu significado para ele. Portanto, a educação freireana é vista como inovadora e diferente por atribuir uma aprendizagem cercada de sentidos frente aos problemas da realidade, não de forma mecânica, mas libertadora.

A partir do explanado, é importante relacionar a prática da violência na escola com a teoria, ou seja, pensar uma escola sob a perspectiva freireana é romper com valores permeados pela violência. Para esse autor, é a partir da realidade de cada sujeito envolvido que o ambiente escolar deve ser pensado, sem perder de vista uma articulação da escola com a totalidade sistêmica.

Para Freire, os valores emancipadores e as novas formas de sociabilidade na escola passam pelo processo de reconstrução do conhecimento coletivo que envolve professor, aluno, funcionários e comunidade. Assim, podemos apontar que a violência escolar ainda é resultado das relações sociais de dominação e poder, isto é, a escola, que deveria ser lugar de diálogo, de crítica, da democracia entre seus pares e de toda a comunidade educacional, mantém uma postura arcaica, não permitindo o rompimento da lógica da violência institucional e necessitando, com urgência, ser capaz de fazer uma leitura crítica da realidade do entorno para transformar, por completo, a esfera educacional.

Para efeitos conclusivos deste capítulo, é importante destacar o papel da aprendizagem trabalhando os autores: Vygotsky e Paulo Freire, e evidenciar os diferentes significados que o fenômeno da violência no ambiente escolar adquire em

contextos sociais diversos e as formas como se manifesta no cotidiano escolar, envolvendo escola, professores, alunos e sociedade. Nesse sentido, na análise identifiquei como a violência no ambiente escolar interfere no processo ensino - aprendizagem, baseados nos aspectos gerais e amplos de um contexto social, de maneira que me permitiu identificar as diferentes formas do fenômeno, assim é importante destacar a influência de fatores externos à escola e as causas do aparecimento da violência na escola. Durante a coleta dos dados sempre procurei relacionar a prática da escola com a teoria, analisando a realidade em suas diversas dimensões do objeto em estudo. Na análise, procurei inserir minhas impressões a partir da vivência como professora da rede pública, para identificar as dificuldades dos professores diante das diferentes formas de violência, seja ela dentro ou fora da sala de aula. Algumas pistas da análise, um dos problemas enfrentados na escola pública, é que muitas vezes tratar o problema de forma individualizada, como se o aluno fosse o culpado, ou se procura um culpado. Assim, procurei identificar a que tipo de violência professores e alunos estão sendo submetidos na escola, e até que ponto esse comportamento interfere no rendimento escolar, além de procurar identificar qual contribuição poderá ser dada para reduzir o problema.

Desse modo, é importante destacar que existem diferentes formas de violência presentes no cotidiano das escolas pesquisadas, ressaltando-se as agressões e ameaças, - verbais, físicas ou psicológicas -, praticadas pelos alunos contra esses profissionais que atuam no espaço escolar público. O problema vem se agravando, já é possível presenciar tanto na escola pública de Fortaleza, Ceará, como em outros estados brasileiros. Ou seja, no decorrer da pesquisa, apresento os fenômenos da violência externa à escola, como a questão do tráfico e facções criminosas que vêm se tornando um problema da realidade não só do Ceará, mais do Brasil. Assim é necessário interpretar e entender a violência urbana nas grandes cidades para se compreender o problema que vem prejudicando a aprendizagem escolar e a formação humana.

No próximo capítulo apresento a análise dos dados estudados, tendo como foco, particularmente, o ambiente de violência escolar e seus desdobramentos na relação professor-aluno, sem perder de vista a realidade social desses sujeitos.

4 A VIOLÊNCIA ESCOLAR PELA ÓTICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Nos capítulos anteriores, apresentei um conjunto de autores cujo legado está diretamente relacionado ao projeto educacional de emancipação e autonomia da escola. A escola como lugar da reprodução das contradições da realidade social. Abordo particularmente o papel da “aprendizagem” formulada por Vygotsky e Paulo Freire para interpretar as causas da violência na escola, além de outros pesquisadores também elencados ao debate. Cabe destacar que a pesquisa nasceu por motivações pessoais como exposto anteriormente, isto é, sou parte do objeto de pesquisa a partir do processo de violência na escola pública, o que me impulsionou a pesquisar e compreender como os demais professores de Sociologia experimentam ministrar aulas em bairros populares, classificados socialmente como violentos e perigosos.

A seguir, é possível observar que, de fato, há um registro significativo de ocorrências nesses locais, como demonstram notícias publicadas em jornais de grande circulação da capital.

Conforme dados apresentados no Jornal Diário do Nordeste (2018)³, a manchete citava: “Bom Jardim e Jangurussu lideram o ranking dos homicídios de adolescentes na Capital”. O noticiário ressaltou que, de acordo com um boletim epidemiológico divulgado pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), 981 adolescentes, com idade entre 10 e 19 anos, foram mortos no Ceará em 2017, sendo 414 na capital. Os bairros Bom Jardim e Jangurussu registraram o maior número de homicídios de adolescentes, com 31 jovens assassinados. Em seguida, no ranking, aparecem a Barra do Ceará, com 26 mortes; o Mondubim, com 20; e o Canindezinho, com 17.

Cabe destacar que uma das estratégias adotadas pela Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) do Estado do Ceará para o aperfeiçoamento de trabalhos policiais, periciais e bombeirísticas em território cearense é a delimitação do estado em Áreas Integradas de Segurança (AIS). Essa demarcação otimiza os trabalhos policiais e possibilita o controle e combate mais

³ BOM JARDIM e Jangurussu lideram o ranking dos homicídios de adolescentes na Capital. Diário do Nordeste, Fortaleza, p. 01, 22 de maio de 2018. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/seguranca/online/bom-jardim-e-jangurussu-lideram-o-ranking-dos-homicidios-de-adolescentes-na-capital-1.1942312>>. Acesso em: 17 out. 2019.

direcionados aos Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLIs), que englobam homicídio doloso, latrocínio e lesão corporal seguida de morte; os casos de Crimes Violentos Contra o Patrimônio (CVPs), que são os roubos e os furtos. Existem 10 AISs na capital cearense e cada área possui uma sede e comandantes da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros e um delegado responsável, além do efetivo atuante em cada cidade ou bairro, no caso de Fortaleza (SSPDS, 2017).

No quadro1, abaixo, apresento dados estatísticos de registro de crimes considerados violentos letais e intencionais. Os dados podem ser observados a partir da sistematização nas AISs Fortaleza/Ceará pela SPDS no ano de 2019.

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS INTEGRADAS DE SEGURANÇA DE FORTALEZA/CE RELACIONADA AO TOTAL DE REGISTROS DE CRIMES VIOLENTOS LETAIS INTENCIONAIS EM 2019. FORTALEZA, CE, 2020

Território	Área Integrada de Segurança (AIS)	Bairro/Município	Total
Capital	AIS 1	Cais do Porto, Vicente Pinzón* , Mucuripe, Aldeota, Varjota, Praia de Iracema e Meireles.	56
	AIS 2	Conjunto Ceará I e II* , Genibaú, Granja Portugal, Bom Jardim* , Granja Lisboa e Siqueira.	249
	AIS 3	Messejana, Ancuri, Pedras, Barroso, Jangurussu* , Conjunto Palmeiras, Curió, Lagoa Redonda, Guajeru, São Bento, Palpina, Parque Santa Maria e Coaçu.	167
	AIS 4	Centro, Moura Brasil, Carlito Pamplona, Álvaro Weyne, Vila Ellery, Monte Castelo, Farias Brito, São Gerardo, e Jacarecanga.	98
	AIS 5	Parangaba, Vila Pery, Itaoca, Itaperi, Dendê, Pan Americano, Jardim América, Benfica, Demócrito Rocha, Couto Fernandes, Montese, Damas, Bom Futuro, Vila União, José Bonifácio, Parreão, Fátima, Serrinha e Aeroporto.	126
	AIS 6	Antônio Bezerra, Quintino Cunha, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Bela Vista, Pres. Kennedy, Parquelândia, Amadeu Furtado, Parque Araxá, Rodolfo Teófilo, Bom Sucesso, João XXIII, Jóquei Clube, Henrique Jorge, Autran Nunes, Pici e Dom	186

		Lustosa.	
	AIS 7	Edson Queiroz, Sabiaguaba, Cambeba, José de Alencar, Parque Iracema, Parque Manibura, Sapiranga, Cidade Funcionários, Cajazeiras, Alto da Balança, Aerolândia, Boa Vista, Dias Macedo, Parque Dois Irmãos e Passaré.	195
	AIS 8	Barra do Ceará* , Vila Velha, Jardim Guanabara, Cristo Redentor, Pirambu, Floresta e Jardim Iracema.	154
	AIS 9	Conjunto Esperança, Canidezinho, Vila Manoel Sátiro, Presidente Vargas, Parque São José, Maraponga, Jardim Cearense, Parque Santa Rosa, Mondubim* , Planalto Airton Sena e Conjunto José Walter*	184
	AIS 10	Papicu, Lourdes, Cidade 2000, Praia do Futuro I e II, Manoel Dias Branco, Guararapes, Engenheiro Luciano Cavalcante, São João do Tauape, Salinas, Joaquim Távora e Dionísio Torres.	67
SUB-TOTAL CAPITAL:			1.482

Fonte: Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará, 2019.

*Bairros escolhidos na pesquisa.

De acordo com o quadro 1, observa-se que a AIS 2 foi o território com maior índice de violência no ano 2019, com o registro de 249 crimes letais, no qual encontram-se dois bairros que foram escolhidos para o estudo, o Conjunto Ceará e o Bom Jardim.

Nesse sentido, a escolha do campo para a realização da pesquisa se materializou da seguinte forma: dez escolas públicas de ensino regular no Estado do Ceará, localizadas nos bairros que apresentavam maior índice de violência, sob a gestão da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) no município de Fortaleza.

Destaco aqui, os bairros populares de Fortaleza selecionados para o estudo: Serviluz, Conjunto Ceará, Bom Jardim, Jangurussu, Barra do Ceará,

Conjunto José Walter, Mondubim⁴. A pesquisa foi realizada em diversas regiões economicamente pobres da cidade, onde as escolas públicas se localizam.

A presente pesquisa adota a seguinte abordagem: trata-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório descritivo. A abordagem qualitativa se caracteriza, conforme Bastos (2007), como um estilo de pesquisa que envolve a subjetividade, a opinião, ou atitude, a partir de uma pequena amostragem da população.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o estudo exploratório se caracteriza por formular questões com a finalidade de desenvolver hipóteses ou modificar e evidenciar conceitos frente a um campo de saber pouco sistematizado. Na dimensão descritiva, Gil (2010) indica que corresponde a investigação que visa a levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, tornando-as perceptíveis em sua forma própria de se apresentar em contexto.

O período da coleta dos dados compreendeu agosto a setembro de 2019. Inicialmente, foi realizado um contato com a escola pesquisada para obter informações a respeito dos setores de trabalho de cada profissional no ensino médio. As entrevistas se deram durante o horário de planejamento dos professores. O local escolhido foi a sala dos professores ou a biblioteca das escolas. Outra abordagem adotada foi a busca pelos professores, sobretudo no horário de saída de sala de aula.

Os critérios adotados para a participação dos professores na pesquisa foram: 1) professores licenciados ou não em Sociologia que estavam vinculados à área de humanas e ministrando aulas durante o período de realização da pesquisa; 2) que tivessem um tempo de experiência no ensino de Sociologia de, no mínimo, seis meses, podendo ser professor efetivo ou temporário nas escolas pesquisadas. Em relação aos critérios de exclusão: 1) professores que se encontrassem em férias ou de licença durante o período da coleta.

A partir dos conceitos da Sociologia compreensiva de Weber, sobretudo de ação e relação social, podemos fazer uma aproximação criteriosa com o fenômeno estudado nesta investigação: violência na escola e sua relação com o processo de aprendizagem.

⁴Os bairros mapeados para a pesquisa são considerados bairros violentos. A veiculação da pesquisa é uma forma de desvendar a hipótese dos bairros não serem apenas violentos, mas também perigosos, ou seja, uma maneira de confrontar uma imagem estigmatizada dos bairros populares localizados em regiões mais pobres economicamente.

A abordagem foi realizada por um grupo de professores, em um total de onze (11) participantes, sendo sete professores do sexo masculino e quatro professoras do sexo feminino. Dos participantes, dois (2) com formação acadêmica em Sociologia/ licenciatura, e os outros nove (09) com formação em outras áreas afins, como Filosofia e História.

A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas compreensivas como instrumento principal da investigação. Para Mattos e Lincoln (2005), esse tipo de entrevista diz respeito àquela na qual o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos, como um guia. Pode-se perceber que nesse tipo de instrumento de coleta há uma relativa flexibilidade. Conforme Tomar (2007), as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas são as seguintes: possibilidade de acesso à informação além do listado; esclarecimentos de aspectos da entrevista; geração de orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e definição de novas estratégias e outros instrumentos.

O roteiro de entrevista (conforme Apêndice A) foi constituído por um questionário sociodemográfico, buscando identificar idade, sexo/gênero, raça/etnia, religião, formação acadêmica, tempo que leciona a disciplina de Sociologia, tempo de docência na presente escola, carga horária semanal e turno que ministra as aulas. Foi elaborado um roteiro de entrevista com perguntas relacionadas à violência escolar, tais como, conceito, experiências vividas, fatores desencadeadores, dentre outros, totalizando seis perguntas.

Para todos os entrevistados foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estavam contidos a proposta do estudo, os objetivos e a explicação sobre a garantia do anonimato, bem como a possibilidade de desistência, em qualquer momento, da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal. Após a assinatura do TCLE, deu-se o início efetivo das entrevistas.

Visando garantir o anonimato, os sujeitos foram identificados exclusivamente por números arábicos de acordo com a ordem cronológica das entrevistas. Os dados foram colhidos exclusivamente pela pesquisadora no local de trabalho dos participantes por intermédio de gravador e anotações.

A análise dos dados se deu a partir da análise de conteúdo e de uma perspectiva compreensiva em que se procurou dialogar, recursivamente, com o

objetivo geral da investigação: análise da compreensão dos professores de Sociologia do ensino médio sobre a violência escolar e de como esta afeta o processo de ensino- aprendizagem na escola.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, o qual se aplica a discursos diversificados. Por outro lado, de acordo com Santos (2012), caracteriza-se também por ser uma técnica de investigação cuja finalidade é provocar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa em relação ao conteúdo manifestado na comunicação.

Neste sentido, pode-se entender que a função primordial da análise do conteúdo se encontra no seu desvendar crítico que possibilita a emergência de diferentes perspectivas de análises e compreensões. Essa dimensão hermenêutica se caracteriza como uma das mais importantes, pois busca um conteúdo mais enriquecedor de forma a possibilitar a exploração, verificação e operacionalização dos dados, verificando sua veracidade na análise (SANTOS, 2012).

A valorização da prática é algo bastante destacado nos estudos de Bardin, pois declara que a prática tende a ilustrar uma análise de conteúdos mais segura e objetiva, destacando dentro delas: análise de entrevista e análise lexical, além da análise sintática referente à amostra temática de um determinado texto. Portanto, conforme Bardin (2011), seu conceito de entrevista se apresenta como um método de investigação próprio, sendo diretivo ou não de modo aberto ou fechado, o qual enfatiza uma forma de análise de conteúdos considerada complexa em certos casos, os quais determinados programas de computadores não conseguem tratá-las.

O critério de organização dos conteúdos dentro de uma análise é algo levantado por Bardin (2011), a qual afirma que para que isso aconteça se torna preciso realizar as seguintes fases: pré-análise, exploração de material pesquisado e tratamento dos resultados. Essa última fase, no entendimento da autora, compreende a codificação e a inferência que precisa descrever no final da análise de conteúdo, as técnicas de categorização, interpretação e informatização na apresentação de alguns exemplos facilitadores.

Assim, Bardin (2011) ressalta que na fase inicial da pré-análise, todo o material deve ser organizado e composto pelo corpus da pesquisa, devendo o

pesquisador escolher seus documentos e já formular, nesse momento, as hipóteses e a elaboração de certos indicadores que irão nortear a interpretação final da análise dos dados.

Com isso, Bardin (2011) destaca que o contato inicial com os documentos se faria com a chamada fase de uma “leitura fluente” em que haveria a elaboração das hipóteses e objetivos da pesquisa. As hipóteses seriam explicações antecipadamente de todo o fenômeno observado durante as afirmações iniciais que fossem comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Portanto, essa autora, destaca que após a realização da fase da leitura fluente, se torna preciso a escolha de um índice organizado na ordem de indicadores, porque no final da exploração do material, se codificará os dados em processos pelos quais esses mesmos dados serão transformados sistematicamente em unidades agregadas (SANTOS, 2012).

Bardin (2011) na fase de interpretação dos dados expõe que o pesquisador precisa se deter ao referencial teórico, precisando se embasar nas análises para dessa forma dar sentido à interpretação dos dados, pois uma vez que as interpretações são pautadas em inferências, para essa autora, buscam também se esconder por trás de significados das palavras que se apresentam em certa profundidade e discursos enunciados (SANTOS, 2012).

Para Bardin (2011), a interpretação final é destacada como fundamental na observação de algumas regras, como: exaustividade, sugerindo até esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; representatividade, por intermédio de amostras que representassem o universo; homogeneidade, se referindo à coleta de temas por meio de técnicas iguais e de indivíduos semelhantes; pertinência, quando necessário a presença de documentos adequados para o alcance do objetivo da pesquisa e, por fim, o da exclusividade, que marca o elemento que não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Com isso, o processo de codificação dos dados, afirma Bardin (2011), se restringe à escolha de unidades de registro que seria definido como um recorte dado na pesquisa como uma unidade que codifica, podendo ser um tema, palavra ou frase e que, durante o processo de enumeração de regras, que exige a presença de elementos, que pode ser muito significativa, ou ao contrário, poderá bloquear ou traduzir a vontade escondida. A autora não se esquece de mencionar os fatores cruciais desse processo de unidade de registro, destacando: a intensidade medida

por meio dos verbos, advérbios e adjetivos; a direção favorável neutra ou desfavorável e o registro (SANTOS, 2012).

O destaque às técnicas de pesquisa são levantadas por Bardin (2011) para a análise dos conteúdos, e foi enfatizado pela autora a análise categorial, de avaliação, de enunciação, de expressão e das relações, que conclui que toda análise de conteúdo é sempre uma leitura altamente profunda como também determinada pelas condições que são oferecidas, a partir de um sistema linguístico de relações existente entre conteúdo do discurso e os aspectos exteriores, não deixando de ressaltar a técnica que permite a compreensão de utilizar e aplicar um determinado conteúdo (SANTOS, 2012).

No que diz respeito à forma como se deu a análise qualitativa das entrevistas, a preocupação principal foi a de promover o aprofundamento do tema. Assim, a primeira atenção se deu para a análise incidente nos casos particulares dos discursos dos entrevistados, tendo como base suas próprias capacidades de promover reflexão e entendimento das situações. Essa análise desenvolveu-se partindo do reconhecimento de temas presentes nos discursos, isolando-os para reduzir a informação e para permitir a sua comparação e interpretação dos dados coletados.

Com intuito de organizar os dados previamente, foram transcritas todas as entrevistas, um total de onze (11), nas quais se sistematizou os nomes dos professores, locais, dentre outras questões basilares para análise. No documento foi preservado na íntegra todas as falas dos professores entrevistados, já sendo possível visualizar quais perguntas se articulavam com os objetivos específicos da investigação. Esse movimento facilitou a identificação das respostas para a construção de interpretação e categorias.

Na fase de exploração do material foram realizadas diversas leituras. Após cada leitura foram grifados indicadores (termos) que apareciam frequentemente ou que remetiam aos objetivos específicos da pesquisa. À medida que foram realizadas as leituras, foi possível agregar esses indicadores, formando a tessitura do objeto ora em estudo, uma espécie de conjunto de sentidos. Foram especificados três conjuntos de sentidos, cada um com inúmeras palavras relativas àquela resposta, cada um articulado como possibilidade de resposta para cada objetivo específico. Assim, vincularam-se as perguntas aos objetivos específicos,

tornando possível criar um conjunto de conteúdo que, de alguma forma, indicavam sentidos àquele objetivo específico.

Por fim, na fase de tratamento dos dados, a interpretação se deu a partir da síntese do conjunto de dados relativos a cada objetivo específico, constituindo assim as categorias. Cada categoria se deu a partir de uma construção progressiva de aproximação dos conteúdos com base das entrevistas. De posse das três categorias, iniciou-se um diálogo com os teóricos da área, procurando, por meio do método compreensivo, interpretar os dados mensurados da pesquisa, articulando teoricamente com os estudos desenvolvidos sobre o tema.

A análise e conclusão realizaram-se por intermédio da articulação das falas dos professores entrevistados, da descrição dessas falas e da vinculação com o referencial teórico. Esse diálogo se apresentou interessante à medida que permitiu com que se fizesse transitar entre os dados da pesquisa e as teorias vigentes, isto proporcionou gerar um campo hermenêutico necessário para a aproximação de novos sentidos e significados que responderam ao objetivo da pesquisa.

Após esse desdobramento, realizou-se um desenho analítico a partir da Sociologia compreensiva de Max Weber, de seus discursos, promovendo dois tipos de aprofundamento: por um lado horizontalmente, visto que se trata de como cada tema elencado foi efetivado e abordado pelos entrevistados, sobretudo pela constatação das semelhanças e diferenças deles. Já na dimensão vertical, se aprofundou individualmente em cada entrevista no sentido de apontar a maneira como cada um dos sujeitos singularmente se debruçou sobre sua experiência frente ao tema. Essas dimensões permitiram que pudéssemos transitar nos diferentes temas abordados, chegando a uma síntese esclarecedora. E, como pesquisadora da área das ciências humanas, reforço que o estudo se baseou nos princípios éticos da Resolução 510/2016⁵.

Considero ainda que, para efeitos conclusivos deste capítulo, não poderia deixar oculto que, ao logo das entrevistas, por vezes observei as cenas de violência

⁵A presente resolução reconhece que as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utiliza de metodologias próprias dessas áreas, dadas as suas particularidades, afirmando ser à ética uma construção humana no campo histórico, social e cultural, onde pesquisas científicas se devem implicar no respeito pela dignidade humana e na proteção devida àqueles que estejam participando delas como seres humanos, devendo considerar o agir ético do pesquisador sobre uma ação consciente e livre do participante (BRASIL, 2016).

relatadas pelos professores entrevistados. Elas se repetiam de maneira similar ou em outras dimensões dentro da escola, isto é, o problema da violência na escola passava pela sala de aula, no espaço da escola e para além dos muros. Neste sentido, o objeto desta pesquisa sobre a violência me levou a refletir sobre as questões tanto dentro da escola como para além dos muros.

No capítulo a seguir identifiquei, a partir dos dados pesquisados, aspectos fundamentais na visão dos professores de Sociologia e que permitem conclusões assertivas acerca das implicações da violência no processo de aprendizagem no ensino médio.

5 AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

5.1 Identificando os aspectos fundamentais à luz dos professores de Sociologia

A primeira categoria analisada nesta investigação se refere à tentativa de responder primeiro a um objetivo específico: Identificar quais são os fatores relacionados à violência escolar que estão presentes nos discursos de professores de Sociologia, evidenciando as relações de violência no âmbito do ensino médio, na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. A identificação e descrição dos processos fundamentais que implicam no aparecimento desse fenômeno refletem o esforço empregado para delimitar os aspectos básicos mediante a complexidade do tema. A seguir, apresento os dados da entrevista realizada com os professores:

[...] eu entendo todas as violências que perpassam o ambiente escolar, tanto do bullying, dos preconceitos, dos racismos quanto da violência e insegurança que também chegam na escola [...]. Como eu te disse é essa naturalização da violência que vêm de fora e as inúmeras repetições das inúmeras violências, tanto das microviolências como das violências mais generalizadas ligadas ao mundo do tráfico de drogas. Como eu disse, lá na escola existem vários tipos de violências, há duas semanas atrás teve uma briga com um casal na escola, eles estavam brigando no finalzinho do intervalo e a menina se jogou para meter a mão na cara de outro estudante. É a naturalização e foi um alvoroço na escola (PROFESSOR 02, 2019).

Na entrevista acima com o professor 02, pode-se observar que a violência no ambiente da escola apresenta-se como fenômeno social, seja por meio do *bullying*, do racismo, entre outras formas que são expressões das relações sociais de opressão e exploração. Assim, é importante sinalizar o racismo como processo histórico e político, e por isso estrutural.

[...] os conflitos acontecem tanto internamente na escola como fora também. Às vezes não é só dentro da escola [...] violência escolar ela existe na escola como a prática do bullying [...] mas também é uma carga que eles trazem de casa [...]. (PROFESSOR 03, 2019).

Para o professor 03, a violência se expressa na escola, mas também é um fenômeno social que os alunos já trazem de suas próprias casas, ou seja, os

conflitos estão presentes na realidade cotidiana dessas pessoas, na sociedade, no território onde residem as populações pobres economicamente.

É o contexto da convivência dos alunos na escola, a questão das expressões das individualidades deles, e chegam alguns momentos em que eles começam a entrar em conflitos. É claro que também tem toda a carga externa que eles trazem para a escola, o contexto familiar, essa realidade sócio econômica, toda uma situação de vida, que eles trazem para a escola e quando eles chegam aqui, eles se isentam dessa realidade e começam esse encontro entre eles ocasionar conflitos, situações de desavenças de brigas [...] e também tem toda a questão do bullying nas escolas que é muito presente também no sentido de eles terem grupinhos que começam dizemos assim a se desfazerem dos outros a marcar um território e a querer sobressair sobre os outros, gerando essa violência.[...] (PROFESSOR 10, 2019).

A partir dos depoimentos dos professores entrevistados, percebemos que a escola se mostra como mais um espaço de convivência dos jovens onde a violência se faz presente de forma inequívoca. A escola deixa de ser um lugar coletivo, onde se espera o mínimo de segurança para aqueles que estão em aprendizagem e integração social e passa a coexistir como mais um cenário de violência, sobretudo, física.

Neste sentido, nos lembra Abramovay (2002), que nos estudos sobre a relação entre a violência e a escola foi adotada uma compreensão que incorpora tanto as ideias de brutalidade como da utilização de forças (violência física), intimidações e noções que estejam mais relacionadas com as dimensões socioculturais (violência simbólica), bem como as pequenas violências, que podem ser conhecidas como violências no dia a dia nas escolas. Ressalta ainda que esses diferentes tipos significativos de violências que parecem afetar tanto a ordem institucional como a motivação, satisfação e perspectivas em relação a todos que integram a comunidade escolar, destacando, assim, a escola como um local também produtor da violência.

A violência simbólica, de acordo com Abramovay (2002), é produzida na escola quando ela exerce no estudante uma violência que o anula da sua capacidade de pensar e o reduz a um indivíduo de reprodução da violência física em todo ato que se faz com o outro no objetivo de agredir, espancar, bater, roubar assaltar, xingar, matar, dentre outros, incluindo a participação das facções criminosas, também denominadas de “gangues”.

Becker e Kaussouf (2016) apontam que as diferentes vertentes que estudam o fenômeno da violência escolar no Brasil se dividem em duas dimensões. A primeira, foca no comportamento do estudante como fruto da socialização em que a violência é concebida como erro civilizatório e que resulta na existência de uma instituição com presença de agressões físicas e não físicas. Já a segunda vertente de estudos relaciona a violência escolar como consequência da extensão da violência existente no tecido social em suas diversas modalidades, sobretudo, pelas escolas mais violentas se situarem em territórios diversificados e marcados, em muitos casos, pela carência e/ou ausência de políticas públicas básicas.

Nesta investigação os dados mostram uma correspondência entre os estudos teóricos realizados e o que efetivamente foi constatado. Em todos os relatos há a necessidade de reconhecer a violência, inclusive física, como um fenômeno presente no cotidiano da escola e dos professores. Assim, não se pode pensar que a violência escolar se mostra desatrelada do campo do social e do individual, porque tê-la entendido dessa forma seria partir para uma compreensão em que fragmenta a complexidade do fenômeno social e dificulta seu esclarecimento. Seja pela vivência imediata ou pelos estudos teóricos, tem-se a urgência de se colocar esse tema como questão central em todas as dimensões da realidade social do fazer daqueles que se envolvem no campo da escola e da educação de forma mais ampla.

Na entrevista aos professores 03, 04, 05, observem o que foi dito:

Bom, no meu ponto de vista, um dos fatores primordiais é a estrutura da família! Porque esse estudante chega na escola e já tem uma dificuldade, porque ele não tem uma base em casa pra entender que, na escola, ele tem que ter um certo comportamento, tem que ter uma certa regra de convivência, então como ele já não tem isso, ele resiste (digamos assim) em aceitar essas regras na escola, e muitas vezes acontecem os conflitos, porque eles percebem como se a escola fosse um espaço de liberdade. Às vezes, eles fazem essa leitura (PROFESSOR 03, 2019).

No meu ponto de vista, o que realmente contribui para a violência escolar é a formação dos próprios estudantes no âmbito familiar é a questão da educação que eles recebem enquanto família, na família em si (PROFESSOR 04, 2019).

Aqui na escola, a ausência dos pais é uma grande dificuldade de entrar em contato para conversar a respeito da conduta de alguns estudantes e, no próprio local em que eles vivem, estão acostumados com esse tipo de comportamento que é reproduzido na escola (PROFESSOR 05, 2019).

De acordo com as entrevistas acima, a configuração familiar se apresentou nos relatos como falta de apoio e de acompanhamento na educação dos

filhos. Isto se constituiu também em um dos fatores fundamentais no surgimento da violência escolar, pois a ausência de uma rede de relações familiares significativas influencia no processo de aprendizagem e postura dentro do ambiente escolar.

Nesse contexto, Szymanski ressalta a importância da compreensão do papel da família e da escola quanto à situação de violência:

A escola, entretanto, tem uma especificidade – a obrigação de ensinar (bem) conteúdo específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema das crianças aprender fração é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação. Já as famílias têm que dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas vezes, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas – a miséria é cruel. Muitas vezes por questões Pessoais. Relacionamento com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas (SZYMANSKI, 2007, p. 99).

Estabelecer uma boa relação entre a família e a escola diz respeito a algo que contemporaneamente muitas instituições escolares parecem não conseguir realizar, pois a ausência dos pais, seja física ou afetiva, na vida escolar dos filhos parece se tornar considerável no crescimento do número de casos de violência dentro da escola. A ausência de troca de informações, o acompanhamento do desempenho escolar, a criação de esforços em conjunto, compartilhando todo o processo de aprendizagem dos estudantes, são fundamentais no processo de aprendizagem. Muitos dos problemas que a escola apresenta atualmente resultam de demandas socioculturais, econômicas e de configurações das próprias famílias.

Tanto a família como a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que diferenciam da escola, e suas necessidades que aproximam dessa mesma instituição. A escola tem uma metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita de uma família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003, p. 99).

A partir desse contexto, observamos que na relação entre a família e a escola há o estabelecimento de algumas singularidades e que podem levar a redução da violência escolar. Tal redução pode ser atingida por meio de ações, por exemplo: o diálogo com seus filhos que transformem a relação família e escola. Constituem-se ações de elevada importância a mudança do comportamento assumido pela família, refletindo diretamente no campo da vida escolar dos jovens, e que os conflitos existentes na escola sejam levados a sério pela escola, pais e gestores.

Por um lado, é fundamental que a construção de articulação entre a escola e a família seja alcançada a partir da conscientização e cooperação das famílias nas diversas fases do trabalho pedagógico, desde o planejamento, a execução e a avaliação. Por outro lado, há de se reconhecer a participação decisiva da escola nessa relação. A orientação de projetos que fomentem as ações coletivas junto às famílias, à comunidade e, sobretudo, aos próprios estudantes é fundamental diante da complexidade do tema, pois todos os lados envolvidos no fenômeno da violência devem procurar desempenhar seus papéis sociais.

Configura-se o entendimento da importância da família no ambiente escolar como uma das peças fundamentais para promover a diferença na melhoria do desenvolvimento dos jovens na escola, auxiliando no desempenho cognitivo e socioemocional do estudante.

Uma outra dimensão da violência escolar que ficou explícita nos relatos dos professores entrevistados diz respeito à violência extramuros da escola. Como demonstrado abaixo:

[...] é uma escola que tem sua territorialidade dividida com facções criminosas, então os meninos têm uma vivência dessa criminalidade muito grande, de dizer que não pode falar três, porque têm que ser dois mais um é além das violências, atualmente estão mudando o projeto de pesquisa para falar de racismo recreativo dentro do ambiente escolar, exatamente porque há a reprodução da violência de raça com muita força através das brincadeiras, das piadas com relação a negro, com relação também a mulher. Há nível muito grande de violência contra a mulher, e uma naturalização dessa violência. A escola que eu trabalho é uma escola que ela tem isso no ambiente (PROFESSOR 02, 2019).

Muitos estudantes aqui já foram presos, envolvidos em pequenos delitos, quantos já morreram também nessa guerra de facções. É uma forma de violência que está bem próximo as escolas. Muitos estudantes aqui até assistem aula com tornozeleiras e estão sob o regime da liberdade assistida com o documento de juiz para matricular, estudante que saiu há pouco tempo e que está respondendo, no começo eles começam a vir, mas depois eles deixam de vir por causa da violência (PROFESSOR 10, 2019).

O lado de fora do colégio é envolvido com facções e essas coisas, eu acredito que esse é o ambiente que a gente tem aqui e eu acho que a gente possa encontrar colégios que são bem piores (PROFESSOR 11, 2019).

De acordo com os relatos acima, faz-se necessário observar atentamente outra dimensão fundamental quanto à questão da violência no âmbito escolar, a saber: a violência extramuros. Desse modo, o enfrentamento da violência se mostra como algo cada vez mais desafiador e emergencial para as instituições escolares,

sem perder de vista a violência como fenômeno para além do espaço da escola. Pesquisas sobre a violência extramuros da escola feitas pelo Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará (UFC), apresentam o fenômeno de difusão da violência e do crime nas cidades contemporâneas, fato que tem despertado a necessidade de entender o conceito de violência urbana, ou seja, é necessário um cuidado com os conceitos violência e crime, substratos semânticos do termo violência urbana (PAIVA, 2007).

A pesquisa foi realizada em escolas dos bairros populares e aponta o crescimento da vulnerabilidade dos professores e as ameaças à segurança pessoal no cotidiano de suas existências. De fato, os impactos da violência fora da escola se encontram no seu entorno e na vida social dos estudantes, sobretudo a partir dos conflitos e intolerâncias dentro dos seus contextos familiares, afetando a rotina escolar dos jovens. Na realidade social contemporânea se apresenta uma multiplicidade de manifestações, sobretudo, violentas, seja em seus segmentos políticos, éticos e religiosos que, de alguma forma, se reproduzem no âmbito escolar.

Porém, Gramsci (2004), ao defender o caráter pedagógico nas escolas, destaca que este jamais poderá ser fragmentado, mas, pelo contrário, deve ser único, com intrínsecas ligações com a vida social e propiciador ao acesso à cultura.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do estudante e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Assim, é visível uma crescente preocupação tanto de estudiosos do campo educacional, como de boa parcela da população com o fenômeno da violência nos diversos espaços da sociedade. Neste estudo se ressalta que a importância da presença da Sociologia na matriz curricular desses jovens no ensino médio das escolas públicas pode vir a se tornar um dispositivo importante para

fomentar a mudança dessa realidade que se encontram imersos, questionando e promovendo uma visão crítica da sociedade, despertando uma consciência emancipadora.

Neste sentido, é desafiador enfrentar a violência nas escolas contemporaneamente, visto que se constitui como consequência da interdependência entre meio externo e fatores internos da escola. Para Paiva (2015) a violência,

Em nenhuma circunstância, pode ser interpretada sociologicamente como evidente. Seus efeitos simbólicos e políticos envolvem uma série de tramas construídas por sujeitos em suas relações sociais perpassadas por relações de poder (PAIVA, 2015, p. 270).

Desta forma, qualquer análise desse fenômeno requer cautela, pois ao mesmo tempo em que se mostra como fenômeno abrangente, também possui singularidades que não podem ser deixadas de lado, tornando-se algo complexo. Há nos discursos atuais sobre a escola uma série de questões, tais como a adoção do modelo militarista como solução de todos os problemas da escola. Essas são questões que necessitam ser tratadas com maior rigor, atenção e cuidado, haja vista a multiplicidade de dimensões que esse tema envolve. Como se a polícia na escola fosse resolver o problema que é derivado das questões sociais. Segundo a reflexão de Debarbieux (2001), acerca da violência escolar:

Definir violência escolar é, antes de tudo, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central, que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico “violência” pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado (DEBARBIEUX, 2001, p. 164).

Assim, pode-se compreender que a partir desse autor, analisar a violência escolar é demonstrar que ela é socialmente reproduzida a partir das relações sociais. Isso se mostra desafiador, pois se trata de um dos temas que pede a todos que nele se envolvem utilizar a competência de transitar entre diferentes configurações, sejam elas: sociais, econômicas, históricas, culturais e política. Há de se levar em consideração a interdependência de todas as nuances daquilo que esse fenômeno representa, diante daquilo que ele nos traz.

Para Abramovay, a definição de violência como “um termo amplo que envolve uma multiplicidade de conceitos e sua compreensão se apresenta como um dos maiores desafios contemporâneos” (2003, p. 01).

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY 2005, p. 53).

É importante destacar que pesquisas que envolvem as áreas de ciências sociais e afins mostram que a partir do estudo do conceito de violência se começa a compreender o modo de pensar a violência não só como um fenômeno isolado, mas também na forma como ela se desdobra entre os grupos nos diversos espaços da sociedade, bem como as práticas em que ela se delineaia nas suas mais variadas dimensões das relações sociais cotidianas. Desta forma, faz-se necessário pensar o conceito de violência considerando-o como “um termo polissêmico, além de ser múltipla quanto as suas manifestações” (ZALUAR, 1999, p. 18).

A violência no nosso país passou a se tornar uma realidade comum, percebemos isso quando Abramovay e Rua apontam que:

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência, e principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, da educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 26).

Ainda nesse contexto, Sposito (2001) nos aponta as transformações da violência escolar que ocorreram dentro do ambiente escolar em virtude de atos de vandalismos, violências contra o patrimônio público, depredações, pichações e invasões a prédios escolares que percorreram no final de 1980 e início de 1990.

É possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só atos de vandalismo que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo, entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes (SPOSITO, 2001, p. 94).

Segundo Arendt (1985), ao estudar a violência com relação a sua natureza e causas é indicado meio e/ou instrumento que serão utilizados pelos seus praticantes para conquistar os objetivos a serem alcançados. Nesta perspectiva, a filósofa nos faz pensar sobre a dicotomia entre violência e poder, demonstrando que estes não se confundem, na medida em que,

O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder. [...] A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo (ARENDR, 1985, p. 30-31).

Debarbieux (2001) coloca a necessidade de pensarmos a respeito dos padrões da violência escolar e procura associá-los a três dimensões fundamentais:

- A degradação no ambiente escolar e suas estruturas deficientes em decorrência à grande dificuldade de gestão;
- A violência que se origina de fora para dentro da escola e se manifesta por intermédio da penetração de gangues, do tráfico de drogas e da exclusão social na comunidade escolar;
- As características internas das escolas e suas especificidades. A partir dessa perspectiva se faz possível perceber que as três dimensões apontadas se fazem presente nas escolas contemporaneamente, a violência paulatinamente parece crescer nas escolas, o que tem suscitado uma angústia social para todos que se preocupam com o tema.

No que diz respeito à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso socioeducacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) é bastante clara a esse respeito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Apesar dessa legislação ser clara quanto aos deveres da família e do Estado, o que observamos a partir dos relatos foi uma ausência de diálogo, um

distanciamento significativo dos pais no acompanhamento da educação escolar dos filhos.

Outro fator que diz respeito à educação ainda não estar ao alcance de todos, pois se tem verificado, a partir do que foi trazido pelos relatos, que na prática as classes sociais menos favorecidas economicamente têm deixado de frequentar a escola em função da violência externa. Nas escolas estudadas, dependendo do local onde elas estão inseridas, verificou-se uma efetiva intervenção das facções criminosas. Aliadas a esta situação, há também a necessidade de muitos desses jovens terem que abandonar os estudos e se lançar no mercado de trabalho para contribuir com o sustento da família.

É o que podemos constatar nos seguintes relatos da pesquisa:

Quem manda em muitos espaços dentro daquele ambiente é sim o tráfico de drogas, é que muitos professores, eles têm medo, medo dos estudantes, eu tenho inúmeros estudantes envolvidos que já cumpriram alguma medida no sócio educativo né e que estão lá. Creio que seja isso! (PROFESSOR 02, 2019).

Os relatos da pesquisa de campo demonstram como o tráfico de drogas é um dos fatores que retira o jovem da escola, além do fato de os professores temerem os alunos envolvidos nessa prática. Portanto, é possível perceber que a escola deixou de ser um lugar da aprendizagem, de formação dos indivíduos para ser um local da violência que está espraiada por toda a sociedade. Paiva (2007) caracterizou isso muito bem ao apontar a necessidade de o pesquisador entender e interpretar a violência que transcende a escola, ou seja, a violência urbana como fenômeno das desigualdades sociais.

Acho que a própria situação sócio econômico que eles vivem, a desestruturação familiar que boa parte vivem numa situação difícil [...]. A convivência está muito ligada ao mundo virtual, os pais também, muitas vezes, pai e mãe, muitos deles vivem só com a mãe ou só com os avós, porque precisam trabalhar [...] (PROFESSOR 10, 2019).

Ao relacionar os estudos de violência e os conflitos sociais com as abordagens socioeconômicas, percebe-se, a partir da entrevista acima, que ambos os campos estão interligados aos fatores econômicos da realidade social do aluno e do professor. O aluno ligado a um mundo conectado, individualizado dos demais colegas “pobres” economicamente, e enfrentando problemas de reconhecimento numa sociedade com valores individualistas. Cabe, então, a seguinte reflexão: “as

ideias das classes dominantes se reproduzem cotidianamente pelos subalternos.” (GRAMSCI, 2004).

Nas escolas, têm se implementado nos últimos anos novos modelos de gestão importados do setor privado que privilegia a noção de eficácia e eficiência, tendo como fundamento a ideia de meritocracia. Essa estratégia massiva da meritocracia tem sido sistematicamente criticada pelo pensamento desenvolvido a partir da Sociologia crítica. Por fim, é necessário problematizar o papel da escola pública como lugar da aprendizagem, da construção de valores que rompa as relações de opressão e exploração presente no cotidiano da escola. Isto é, no sentido de Paulo Freire, o aluno e os professores buscar superar uma primeira visão de escola que estão inseridos por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Dentro desse contexto, cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por definir direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que nas escolas públicas há uma clara influência do pensamento empreendedor, no qual os estudantes são responsáveis pelas escolhas dos chamados itinerários formativos e inclusive da possibilidade de atrelar o ensino médio a uma formação técnica profissionalizante. Nesse ponto se reflete prioritariamente a respeito dessas escolhas que os estudantes fazem quando optam pelo ensino profissionalizante, por exemplo: Será que esse ensino vai lhes dar condições de entrar no ensino superior, já que ele é tecnicista e voltado para o mercado de trabalho? A quem interessa que boa parte da população tenha apenas o ensino técnico voltado exclusivamente às demandas da produtividade do mercado do trabalho?

Aqui se volta para o pensamento de Gramsci (2004), ou seja, novamente para a escola do ensino médio e para o lugar dos professores de Sociologia nessa mesma escola.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada a criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanística [...] uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultural geral, sem alma, mas só com olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com

que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Assim, concordo com o pensamento de Gramsci (2004), quando o autor diz que a escola do trabalho dirigida às classes populares não deve ser limitada a formar operários e técnicos, mas também a educar o ser humano de forma totalmente desinteressada, para que ele assim possa, de fato, exercer sua humanidade de forma livre, consciente e responsável.

Tomando o homem como potencialidade de uma unidade, como declara Gramsci (2004), também sigo a mesma linha de raciocínio desse autor, que defende a escola unitária, capaz de proporcionar ao homem uma educação de conhecimentos tanto técnicos, úteis para a sociedade capitalista, quanto de conhecimento abstratos, para fornecer ao ser humano independência de pensamento e, assim, útil ao trabalho intelectual. Seria, portanto, uma formação completa, verdadeiramente formadora do ser humano integral.

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários) seja de caráter imediatamente prático – produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (SOUZA, 2012, p. 153).

A história da educação foi toda marcada pela separação entre o saber e o fazer, trazendo consigo justamente as cisões sociais e políticas. Alego que seja importante uma escola que invista em princípios pedagógicos, a prática *versus* a teoria. Além disso, é importante acabar com a ideia da meritocracia, pois as classes subalternas, por vezes, acreditam ser sempre mais ignorantes e incapazes do que realmente são, fazendo com que essa postura os iniba de levantarem opiniões e ideias, se acostumando, assim, ao fato de que sempre serão os explorados. Cabendo, dessa maneira, a essa classe jamais se rebelar contra o sistema e somente respeitar e seguir as ideias dos que possuem mais educação, obedecendo às suas ordens e, dessa forma, sendo submissa aos que têm o poder.

Devemos ser totalmente contra uma educação autoritária voltada à elite burguesa e ao modelo burguês. A melhor decisão seria a priorização de uma escola que busque um currículo mais autônomo e baseado no conhecimento científico, que mantenha uma interlocução com um ensino superior, não se esquecendo de

trabalhar a autoestima dos estudantes, jamais trabalhando a degradação moral dos discentes dessa classe.

É papel do Estado ser o provedor dos direitos sociais, ofertando bons serviços públicos. No entanto, a questão da segurança pública não está sendo assegurada de forma democrática para todos, pois foi verificado que as escolas que apresentavam problemas de violência escolar também apresentam altas taxas de violências externas, na comunidade, conforme os dados fornecidos pela Secretária Estadual de Segurança Pública (SSPDS/CE). Logo, pode-se afirmar uma certa incapacidade do Estado em ofertar segurança para as escolas que estão nos bairros populares de Fortaleza, em virtude da sua incapacidade de combater as facções criminosas nesses locais. Segundo Paiva e Freitas (2015), as pessoas que vivem nos bairros da periferia todos os dias vivenciam e reproduzem histórias violentas, criando circuitos relacionais entre os que experimentam práticas coletivas de ideias compartilhadas de um lugar cercado de violências que só gera o fracasso do Estado na função de manter a segurança para todos, visando a garantir o respeito à cidadania daquelas pessoas.

Embora os professores de Sociologia que lecionam nessas escolas compreendam esse problema da violência escolar, declaram ser difícil a transformação dessa realidade em virtude do tempo limitado nas salas de aula de apenas 50 minutos por semana. Sem contar, como já foi mencionada nos parágrafos acima, a presença forte do mando das facções nos bairros populares onde estão localizadas as escolas públicas em que foi realizado o trabalho de campo. É importante destacar a violência nas escolas em bairros populares sempre entendendo o contexto de violência urbana que os sujeitos estão inseridos. Outro fator importante para se problematizar: até que ponto o Estado tem investido em políticas públicas para que os jovens não enveredem no mundo do tráfico? No item que segue, apresento desdobramentos da violência no ambiente da escola a partir da ótica de seus entrevistados.

5.2 A prática do professor de Sociologia: refletindo as implicações da violência em um ambiente escolar

No item anterior apresentei parte do desfecho da pesquisa realizada com professores, abordando particularmente a relação entre a violência e a escola. Entretanto, é importante compreender a prática do professor de Sociologia em suas diversas dimensões, o que demanda um esforço envolvendo aspectos das diversas áreas dentro da própria Sociologia. Para tanto, foi a partir da perspectiva da Sociologia compreensiva, de um olhar mais hermenêutico no qual se sinaliza de alguma forma para o declínio da hegemonia do sujeito racional moderno e aponta para multiplicidade de um agente social multidimensional permeado pelas vicissitudes de seu tempo.

Com isso, promoveu-se um diálogo entre alguns autores que transitaram no campo da ciência sociológica interpretativa, menos positivistas, mais próximo de uma proposta de construção de sentidos para as questões sociais mais coletivas.

Preparo aula com esmero, voltadas para a realidade dos estudantes, abordo os problemas da violência, instinto humano, a conscientização pela paz, uso a música da paz e tento mostrar os valores que foram ensinados para viver como cidadãos (PROFESSOR 06, 2019).

O entrevistado 06, por meio das ferramentas metodológicas, compartilha seus conhecimentos sociológicos, trazendo à consciência dos estudantes a problemática das questões de violência. É importante, sobretudo, apreender as concepções desses profissionais quanto à importância da Sociologia no ensino médio e na formação de seus alunos (FERREIRA, 2012).

A relação entre ensino de Sociologia e o desenvolvimento do pensamento crítico é destacado nas falas dos professores a seguir transcritas:

Usamos o projeto de diretor de turma, que é um projeto que nos aproxima mais dos estudantes, onde conhecemos a realidade dos estudantes (PROFESSOR 07, 2019);

Eu faço muito debate, eu converso muito com eles (PROFESSOR 08, 2019).

De acordo com os relatos, apareceu a necessidade do diálogo como ferramenta metodológica adotada no ensino de Sociologia por parte dos professores

que estão em sala de aula. Essa ferramenta caracterizou-se de elevada importância na promoção de um ambiente com menos violência na escola, além de estabelecer uma boa relação professor-estudante. É importante destacar que a Sociologia se torna obrigatória no currículo de ensino médio em 2008, como indica abaixo:

[...] foram aprovadas em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia (Parecer CNE/CES 492/2001). No documento das Diretrizes é enfatizado o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a organização do curso, os conteúdos curriculares, a estruturação do curso, os estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional (FERREIRA, 2012, p. 34).

Aqui, vale ressaltar que, embora a disciplina tenha garantido a sua obrigatoriedade na grade curricular daquele nível de ensino, seu espaço se limita a uma aula por semana, com duração de cinquenta minutos, sendo ministrada quase sempre por profissionais sem a formação específica, que assumem a disciplina para complementar sua carga horária. Outro importante elemento a ser destacado, se por um lado, temos a valorização da Sociologia por meio dos dispositivos legais que garantem a sua importância para a formação dos jovens, por outro, os professores se veem na condição de um grupo que ainda não garantiu, efetivamente, seu espaço no mundo do trabalho (SILVA, 2004, p. 83).

Neste sentido, é possível compreender, a partir desse contexto, que os professores de Sociologia pesquisados estão preocupados com suas práticas pedagógicas em salas de aula, apesar das limitações impostas pelo modelo de educação. Essa preocupação reflete a perspectiva de Freire (1997) em que o professor deve sempre procurar assumir uma nova postura frente às novas relações de conhecimento, uma vez que lhe cabe, primordialmente, a condução desse processo, mas, nesse caso específico da investigação, ter a preocupação com a mudança parece que não significou que tenham efetivamente conseguido realizar tal feito.

Para entender melhor a prática docente quanto à implicação da violência na aprendizagem, faz-se necessário contextualizarmos em qual lugar nos encontramos como sociedade. Aqui se faz premente dialogar com a perspectiva que leva em consideração as crises e transformações sociais tão bem delineadas por Bauman (2001), quando examina o atual estágio da sociedade, a qual denomina como sociedade líquida, em detrimento à anterior, uma sociedade moderna com

lugares predeterminados pelo sonho evolucionista do desenvolvimento econômico e científico. Para o autor, o estágio sólido trata do período da durabilidade, predomínio da lógica calculista, por conhecimentos que são adquiridos pelos sujeitos que dariam suporte de resolução aos problemas pelo resto da vida. O estágio líquido, para Bauman (2001), diz respeito à condição sócio-histórica da humanidade, em que a construção e a manutenção do social se caracteriza por um permanente estágio de fluidez.

Uma das implicações dessa forma de compreender o contemporâneo tem encontrado repercussão na área de educação, no aparecimento da necessidade de se pensar sujeitos sociais que integrem seus processos de viver e se desenvolvam a partir de novas competências e habilidades, ou seja, demanda novos sentidos para o fazer docente. As intensas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea exigem, acima de tudo, novos perfis de atuação para os docentes.

Pensar a formação de professores, principalmente no ensino de Sociologia, faz-se urgente, pois há uma gama de professores que hoje já se encontram nas escolas e, em muitos casos, não estão capacitados para ministrarem aulas específicas dessa disciplina. Muitos dos professores não se encontram ministrando aulas fora de sua área de formação, o que não se dá diferente na área de Sociologia. Os participantes desta pesquisa parecem demonstrar, a partir de seus relatos, um sério comprometimento com esforços para que os conteúdos da disciplina sejam bem trabalhados, mas nem sempre isso se faz possível.

Contudo, a maior parte dos professores se depara com conflitos, ao enfatizarem suas reais dificuldades em lidar com os desafios da prática que a experiência docente com a disciplina de Sociologia lhe impõe no dia a dia, dificuldades quase intransponíveis, pois muitos são formados em disciplinas afins, tais como: história, filosofia e geografia.

Por outro lado, foi possível compreender também que nos relatos de alguns professores há o uso de métodos tradicionais de ensino, centrados apenas na figura do professor e nos conteúdos didáticos do livro, preocupados quase exclusivamente com a transmissão da informação, mantendo o foco apenas em ser mero transmissor de saber. Nessa configuração, resta apenas aos estudantes em sala de aula a tarefa hegemônica de memorizar as informações numa atitude

mecânica e não-avaliativa, destituída de um sentido e significado mais próximos da realidade vivida pelos estudantes.

Vale salientar que Freire (1997) nos faz lembrar que professor deve ser a figura responsável por fazer os aprendizes refletirem criticamente sobre suas próprias ideias, vivências e contextos. Ao serem incluídas aulas de Sociologia no ensino médio, pode-se pressupor que esta dimensão dialógica e construtiva levantada por Freire parece encontrar barreiras, pois há, para uma boa parte dos professores, em função de uma falta de formação na área sociológica, a escassez de estímulo da imaginação sociológica dentro da disciplina, dito de outra forma, há uma insuficiência na construção do pensar crítico tão importante para o campo sociológico. Paradoxo interessante a ser pensado, pois se a Sociologia busca a construção de um conhecimento crítico sobre a realidade dos professores formados em outras áreas que ministram a disciplina de Sociologia não conseguem despertar nos estudantes o interesse à prática do pensar criticamente como conseguem os docentes com formação na área.

A partir desse ponto de vista, pode-se compreender que há uma fragmentação dos conteúdos sociológicos frente à dimensão da realidade social dos estudantes; percebendo-se, também, uma falta de preparo e conhecimento quanto à possibilidade de se utilizar as chamadas metodologias ativas no âmbito da sala de aula; uma carência na formação de professores na área de Sociologia também se fez presente nos relatos dos colaboradores. Esse conjunto se mostra claramente evidenciado por meio de uma espécie de apatia, uma falta de interesse, uma desmotivação dos estudantes sobre as aulas de Sociologia no ensino médio nas escolas pesquisadas.

A demanda por um aprimoramento da capacitação que leve à aquisição de novas habilidades e competências dos professores parece estar atrelada ao desenvolvimento de metodologias ativas que dialoguem com as demandas reais dos estudantes. É urgente instruir professores de Sociologia para que possam desenvolver aulas mais contextualizadas para a realidade social dos estudantes e, dessa forma, articular o conhecimento produzido em sala de aula com as possibilidades reais de aplicação a sua vivência cotidiana. Ao se voltar a atenção para esta dimensão, é possível que se possa iniciar outra concepção educativa dentro do processo de ensino e aprendizagem para atingir uma perspectiva mais

crítica e reflexiva no estudante, fazendo com que este possua um papel ativo no meio social que se encontra.

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do estudante com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e aplicação dessas soluções. Além disso, o estudante deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2006, p. 43).

Assim, se compreende a necessidade de os professores responsáveis pelo processo de aprendizagem selecionarem os conhecimentos mais importantes a serem trabalhados dentro da disciplina de Sociologia. Desta forma, podem, inclusive, despertar a atenção para a edificação de uma cultura de paz dentro das escolas. Concomitantemente, há o despertar sistematizado e significativo dos conhecimentos que façam sentido para os estudantes; desse modo, estarão intimamente articulados ao aprendizado de experiência trazido por eles, que poderão avançar na leitura da realidade social que se encontram, ou seja, os conteúdos programáticos da formação permanente nas escola podem ser elaborados a partir dos planejamentos dos docentes, dialogando com a realidade dos contextos dos estudantes, atendendo mais aos anseios, às necessidades e às expectativas da disciplina de Sociologia, conforme as normas da BNCC.

O núcleo gestor tenta manter uma certa disciplina, então o estudante tem que chegar 7 horas podendo chegar até 7:10, se ele chegar 7:20 ele não entra, os meninos na troca de professor eles ficam muito no corredor, mas quando o professor entra eles entram, sabe! (PROFESSOR 01, 2019).

Eu entendo violência como várias violências, como lá na escola é proibido o uso de bonés, vários estudantes usam bonés porque eles gostam, faz parte da vestimenta, faz parte do que eles entendem de como se expressar, e quando chegam na escola, quando você manda ele tirar isso produz uma violência produz um conflito e se generaliza em sala de aula também, então são essas coisas que a gente tenta resolver, mas também são coisas que a gente também reproduz né. Eu acredito que a gente tá nesse processo a passos curtos, de tentar tornar a escola um pouquinho mais reflexiva, de tentar entender as diferenças, o respeito a essas diferenças, entender também um pouco o contexto sócio cultural, sócio econômico na verdade (PROFESSOR 02, 2019).

Observa-se nas duas falas citadas acima, a demanda por disciplina e autoridade como instrumentos para lidar com a violência na escola. De acordo com Foucault (1991), a escola se constitui, dentre outras coisas, como um espaço de

sequestro dos indivíduos que são retirados do seu espaço familiar ou social mais amplo, durante um longo período, para suas condutas serem moldadas de forma rígida e sistemática, o que influencia diretamente na sua produção de pensamento sobre si e sobre o mundo em seu entorno.

No relato do Professor 01, há em sua escola um disciplinamento de horário e a rigidez nos métodos de ensino da Sociologia. Para tanto, Foucault (1991) esclarece que os indivíduos se compõem em elementos individuais no interior do espaço escolar, e quando postos uns ao lado dos outros, vão passando sob o olhar escrutinador e atento dos professores, em uma postura de vigilância e controle. Um exemplo disso é a questão da ordenação das filas dentro das salas de aulas, pois delinea a repartição de ensino na sua composição e na unidirecionalidade do espaço escolar. Facilmente o olhar foucaultiano consegue encontrar similaridades entre essas e as regras de uma prisão, haja vista que os estudantes são obrigados a ocuparem alinhamentos obrigatórios de determinados espaços escolares conforme suas idades, comportamentos e capacidades, traduzindo concretamente nos dias de hoje tanto uma educação meritocrática quanto um poder simbólico por parte dos professores em sala de aula.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional [...] determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1991, p. 134).

Nessa perspectiva, o domínio exercido no ambiente escolar, segundo Bourdieu (1998), corresponde ao poder simbólico, entendido como uma forma de controle invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber a que também estão sujeitados ou mesmo que o exercem; da mesma forma que se pode entender por poder simbólico uma forma de domínio arbitrária e violenta de exercer a educação. Essa maneira de lidar com a educação foi denominada por Freire (1997) de educação bancária, sobretudo por vislumbrar o estudante como um ser passivo ou um *locus* de depósito e memorização de conteúdos narrados pelo professor.

Assim, há de se ter precaução para não cair na armadilha de supor que o simples uso de metodologias de ensino possam vir a resolver os problemas que

levam à violência escolar. Pelo contrário, pode-se até reforçar outras formas de relações de poder entre estudantes e professores, tal como verificado nesta pesquisa por meio da ênfase do uso de regras disciplinares nas escolas que geram mais conflitos e violências. Ficou clara essa perspectiva na fala do Professor 02, pois acredita que o espaço escolar que repreende o estudante, por exemplo, pelo não uso do boné, já que lá existe essa regra, termina gerando um conflito com ele.

Dessa forma, a escola pode ser entendida como um lugar de produção e/ou perpetuação da violência contra os jovens, dentre outras coisas, pelo fato de não acolher e compreender os meandros das culturas juvenis dentro das escolas, ou seja, o que os jovens pensam, como eles se comportam e sentem na sociedade, repetindo a maneira desse grupo social de ser e estar naquele ambiente sociocultural. Logo, os estudantes que são jovens e que frequentam o ensino público por não encontrarem espaços de diálogo e compreensão que afirmem suas diferenças, demandas e vitalidade, podem inclusive, se mostrar cada vez mais desinteressados pelas aulas de Sociologia. Fica mais claro nessa perspectiva o porquê de alguns conteúdos não lhes interessarem, nem mesmo serem discutidos por essa parcela de estudantes, ou seja, os jovens preferem não ouvir aquilo que não faz parte nem sentido às culturas juvenis.

Para se compreender determinadas ações dos alunos na escola, é necessário, para Weber (2008), dar atenção ao meio social do qual esse aluno faz parte, pois a forma como ele se socializa com a sua família irá influenciar na produção ou não de violência dentro do ambiente escolar. Pode-se perceber essa afirmação do pensamento de Weber (2008) quando uma das professoras entrevistadas relata em seus depoimentos que seus alunos reproduzem determinados tipos de brincadeiras que somente produzem violência porque, segundo ela, esses jovens já estariam convivendo num ambiente familiar tão violento e cercado de situações de violência que passaram a entender determinados tipos de brincadeiras violentas como algo natural e normal do seu dia a dia. Como se constata na entrevista a seguir:

A reprodução da violência de raça é muito forçada nas brincadeiras, das piadas com relação a negro, com relação também a mulher há um nível muito grande de violência contra a mulher, e uma naturalização dessa violência, então a escola que eu trabalho é uma escola que ela tem isso no ambiente (PROFESSOR 02, 2019).

Durante a pesquisa aparece de forma recorrente a questão do racismo nas entrevistas dos professores, ou seja, o racismo presente no ambiente institucional da escola. Nesse sentido, é necessário refletir, pois, no Brasil, as causas do racismo podem ser associadas, principalmente, à longa escravização de povos de origem africana e à tardia abolição da escravidão. Isto é, interligado estruturalmente na sociedade capitalista. Pensar num modelo de aprendizagem freireano na escola pública é fundamental, e traz como desafio incluir o debate nas aulas, e em todos os espaços do ambiente escolar. Para Freire (1997), é fundamental compreender esse contexto violento na escola, isso fica claro quando nos lembra de que no interior da realidade dos oprimidos, expressão usada por ele para denominar aquela vivência dos excluídos socialmente, há a demanda pela ação de um sujeito autônomo. Essa ação que só se torna consciente e participativa na medida em que os excluídos sociais são capazes de compreender, apropriar-se em seu horizonte simbólico, da sua própria historicidade, da sua própria identidade. Portanto, essa situação constitui um dos principais paradoxos na atualidade, a saber: o fracasso escolar e sua funcionalidade frente à reprodução da desigualdade social por meio do poder simbólico.

Temos que pensar que é oferecida uma formação escolar de baixa qualidade aos jovens das classes menos favorecidas. Tal ação social parece se afirmar como forma de garantir a reprodução cultural apontada por Bourdieu: enquanto os jovens pobres estivessem mantidos em sua camada social garantiriam a prosperidade e a continuação da hierarquia social. Bourdieu expõe, nessa perspectiva, que “o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, p.74).

Os estudantes da escola pública, ao estarem envolvidos em um meio sociocultural violento, possuem uma deficiência de acesso ao capital cultural que permita inseri-los nessa sociedade que privilegia o conhecimento e a inovação. Ao passo que as ações pedagógicas, mesmo que com boas intenções para enfrentar a violência, podem perpetuar um prisma de violência simbólica, privilegiando os mais favorecidos monetariamente, enquanto os mais pobres não conseguem manter seus estudos por terem que trabalhar ou simplesmente abandonam a escola por ser um espaço que não socializa com a realidade vivida pelo jovem mais carente social e culturalmente. A escola que não reflete sobre sua própria ação de alguma forma

termina por levar os jovens a procurar outras alternativas fora dela, para que encontrem sentido e respostas para as suas próprias inquietações e necessidades, podendo colaborar para a exclusão e saída do estudante do ambiente escolar.

Em seus escritos sobre educação, Bourdieu (1998) aponta a escola como uma ferramenta que promove mobilidade social, enfatizando uma noção da escola supostamente democrática, na qual os estudantes são vistos como iguais, mas que na verdade essa perspectiva se mostra contraditória, sendo vista como um espaço que reproduz a desigualdade social por meio do capital cultural adquirido da herança familiar de cada estudante.

Em nosso país, isso tem acontecido de diversas formas, sobretudo a partir do ingresso de estudantes em escolas consideradas de elites da rede pública e do ingresso de determinados estudantes com as melhores notas em classes consideradas especiais, que funcionam de forma excludente e extremamente desigual. Existe uma maior chance daqueles estudantes que pertencem às classes mais favorecidas de entrarem na universidade do que os desfavorecidos em decorrência do que Bourdieu (1998) afirma sobre a herança do capital cultural.

Segundo a visão bourdiesiana, se sobressai, em geral, dentro do modelo educacional de ensino, aquele estudante que traz em sua bagagem um capital cultural que é naturalmente herdado por sua herança familiar. O estudante que não traz consigo esse capital cultural, mas que consegue se adaptar e realizar todo um esforço maior para ter o mesmo êxito escolar que outros estudantes que já possuem certo capital cultural adquirido na família.

Bourdieu (1998) ainda comenta, de maneira radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo seria visto como um ator socialmente estabelecido em seus mínimos detalhes com gostos íntimos, preferências, aptidões, posturas corporais, entonações de voz e aspirações relativas ao seu futuro profissional, tudo, dessa forma, seria socialmente constituído. No ambiente social e familiar, os indivíduos incorporam um conjunto de disposições para uma determinada ação típica específica, ou seja, um *habitus* familiar ou de classe, que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

Nesse sentido, Bourdieu (1998) estabelece que a escola é o lugar onde os professores compartilham e reforçam as mesmas práticas e hábitos culturais,

formas de linguagens que reproduzem certos modelos sociais e, com isso, não se preocupam com qualquer forma de manejo ou técnica para que os estudantes possam se expressar ou agir com certa naturalidade. Ignorando, assim, na visão desse autor, as diferenças iniciais quando se fala de cultura, reforçando o distanciamento e equilíbrio que há entre as classes sociais.

Para Garcez (2014), a construção weberiana designa a ciência sociológica como aquela que tem por objetivo a compreensão interpretativa do que denominou de “ação social”, ou seja, como objeto de estudo, a ação social deveria ser, a partir de uma lógica casuística, explicada em termos de origem (causa) quanto também aos seus efeitos. Tal feito, segundo ainda esse autor, só seria possível se fosse captado o sentido que o ator social deposita na sua própria ação, e utiliza para isso o termo “sentido subjetivo”.

Decorre dessa perspectiva de ação social proposta por Weber a ideia de que nenhum ente pode produzir uma forma pensante de se relacionar com o mundo sem estar presente e se relacionar com um outro ente. Exatamente por essa intrínseca relação entre ator social e mundo, que só se pode conceber ação social a partir do sentido que se atribui a esta ação. Portanto, pode entender que o sentido de uma ação nunca se dá de forma fragmentada ou produzida por uma subjetividade asséptica, ao contrário, encontra-se ligado a tudo que o rodeia e que de alguma forma também o constitui. Aqui deve ser lido o termo “sentido” como sinônimo de compreensão quer pelo ator, quer por outros que com ele convivem, ou para o observador social. (GARCEZ, 2014, p. 69).

Weber (1979), tomando por base a noção de ação social, constrói a chamada Sociologia compreensiva, cujo foco seria lançar luzes sobre os fenômenos sociais e históricos por intermédio do que chamou de tipos ideais. A ação dos atores sociais foi entendida a partir da existência de quatro tipos: racional referente aos fins, racional referente aos valores, afetiva e tradicional. Esta classificação tomou por base a relação que essa ação mantinha com a racionalidade envolvida na mesma.

Decorre dessa proposta weberiana a existência de dois níveis possíveis de análise sociológica, denominados pelo autor de: nível micro e o nível macro. Na microanálise social a questão fundamental se dá a partir do entorno do próprio ator social da ação e do seu fazer em si. Na macroanálise o foco se empreende

na própria estrutura social, no qual os agentes se encontram envolvidos. Denominada também de ordem social por Weber, esta engloba diversas dimensões da vida do agente em sociedade, tais como: religiosa, artística, política, econômica. A partir dessa construção do conceito de ação social, se chega à noção de relação social que, para Weber, “refere-se ao comportamento recíproco quanto a seu conteúdo de ‘sentido’ por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. O conteúdo do sentido pode ser diversificado” (GARCEZ, 2014, p. 73).

A aproximação da interpretação da presença da violência na escola a partir do olhar dos professores pode ser entendido como uma forma de ação dos agentes sociais envolvidos nesse contexto, que encontram sentido e perfazem essa ordem social.

[...] Na sexta-feira da semana passada, eu estava conversando com os meninos da minha turma, quer dizer eu mandei um recado para os meninos da minha turma, porque sexta-feira da semana passada, a turma que eu sou diretora de turma, alguns meninos, três meninos, eles trouxeram umas bombas, umas bombinhas né, e saíram soltando na escola, e essas bombas, tinham o som de tiros. Isso, eu não estava na escola, mas eu fiquei sabendo como sou diretora de turma dessas crianças, né! Então, eles saíram espalhando essas bombinhas pela escola, tanto na hora do intervalo quanto entre as aulas né, quando eles iam ao banheiro, iam beber água, e foi um alvoroço dentro da escola por causa dessa brincadeira. Para eles só brincadeiras né, e aí a gente dentro da escola discute o que significa esse som né. (PROFESSOR 02, 2019).

[...] aquele estudante é violento e muitas vezes vêm da família, mas às vezes, o pai e a mãe não estão presentes, eles não têm ali uma base [...], esse menino está meio perdido. (PROFESSOR 03, 2019).

Para se compreender melhor as ações dos estudantes na escola a partir da perspectiva social compreensiva, fez-se necessário focar a atenção para o meio social do qual eles fazem parte. O processo de socialização primária advinda das vivências familiares se torna parte constitutiva quanto à produção e/ou reprodução da violência no ambiente escolar. Isto pode ser percebido a partir do relato de professoras que apontaram a existência de estudantes reproduzindo determinados tipos de brincadeiras que somente ratificam a violência, pois esses jovens já estariam imersos em um ambiente familiar violento, o que fomenta a naturalização dessa ação de brincadeiras violentas no seu dia a dia, inclusive na escola.

[...] na verdade do entorno da escola, quem manda em muitos espaços dentro daquele ambiente é sim o tráfico de drogas, é que muitos professores, eles tem medo, medo dos próprios estudantes, eu tenho inúmeros estudantes envolvidos que já cumpriram alguma medida no sócio educativo e que estão lá [...] (PROFESSOR 02, 2019).

Os alunos que pertencem às facções e frequentam a escola, esses alunos não escondem que pertencem as facções, demonstram orgulho que a elas, muitos alunos criam a perspectiva que na facção vão ter crescimento, que lá existe uma irmandade entre eles, eles usam as facções como se fossem algo deles mesmo, muitos alunos tem orgulho de dizer que são faccionados, eles riscam o caderno com as siglas da facção que pertencem, colocam na lousa, cantam músicas com relação as facções, eles tomam para isso a violência e não se intimidam em expor isso, de falar sobre isso e dar valor essa facção no qual eles se dizem fazer parte, de certa forma, nós professores ficamos assim, preocupados com isso porque somos vítimas também porque tem vários momentos também que a gente não pode nem dizer certas letras ou números que são de uma facção que é inimiga dessa facção, eles até falam e repreendem dizendo oh não pode falar isso não! Pode fazer esse gesto não! (PROFESSOR 07, 2019).

Os relatos dos entrevistados 02 e 07 remetem à realidade social dos alunos. Desse modo, para entender a violência no espaço da escola é necessário compreender o processo de transformação social do crime nos bairros populares onde a pesquisa foi realizada. Para Paiva (2019), a transformação social do crime nos bairros se materializa mediante à constituição de coletivos criminais conhecidos como “facções”. Ou seja, as gangues e quadrilhas de traficantes oferecem as condições objetivas para o processo de adesão do jovem pobre economicamente ao coletivo de facções, e a escola deixa de ser o lugar de aprendizagem para ser o local onde esses jovens reproduzem as mais variadas violências e disputas entre si. Assim, é importante observar o crime nos bairros, na escola como uma série de novos problemas sociais que precisam ser considerados na vida cotidiana de moradores das periferias, em virtude da existência de “facções criminosas” (PAIVA, 2019).

Ao buscar interpretar as variadas maneiras de violência, crime, entre outras, recorro aos conceitos de Weber, considerando-a como ações sociais de sentido, por ser constituídas por condições objetivas que estruturam o agir do mundo social. Por outro lado, também podemos caracterizar como ações sociais do tipo afetivo (sem qualquer motivação racional) e do tipo tradicional (costumes arraigados) que podem ser observadas pela prática do professor de Sociologia no âmbito escolar. Ao observar que os alunos são cooptados pelas demandas das “facções”, os professores apontam um entendimento das ações violentas como

tradicionalmente aprendidas como hábitos e costumes no próprio seio familiar. Por vezes, os professores de Sociologia não percebem que a violência que os jovens reproduzem na escola é produto da sociabilidade do crime, da vida degradante que lhes é oferecida.

Que ele venha se envolver com outros indivíduos que já estão no mundo do crime e pela busca por um dinheiro fácil, muito deles querem ter carro, moto, [...] é a questão do consumo e muitas vezes eles não querem trabalhar, então eles veem no mundo das drogas, ou seja, no tráfico de drogas o dinheiro fácil, ele vê lá o cidadão que saiu às 5 horas da manhã, que saiu para trabalhar chegando às 7 horas da noite e não tem nenhuma bicicleta para andar, aí ele vê lá outro vizinho garotão [...] jovem que não trabalha que tem sua moto seu carro e seu Iphone [...] e não trabalha e tem tudo que ele queria ter, ou seja tem tudo fácil, aparentemente tudo [...] então acaba enveredando para o mundo do crime [...] e também da violência com relação a violência social que ele teve com esse indivíduo (PROFESSOR 07, 2019).

Professor, porque que eu vou ser um cara legal com o policial se “ele já me fez eu vim correndo lá do Dragão do Mar até aqui a Barra correndo” ou então “uma vez o policial me viu parado na rua e foi logo me chutando a minha bicicleta que eu tinha acabado de comprar”, “eu fui falar e ele me deu foi um tapa!” (PROFESSOR 08, 2019).

Nas falas dos professores dois aspectos são destacados: o entendimento da sociedade e a ação sobre o jovem. O que podemos inferir é que para esses professores, existe uma relação direta do mercado de drogas que vem seduzindo o jovem pobre economicamente e a sua relação com os valores da sociedade do consumo, do “ter” e não do “ser”. As facções criminosas nos bairros e dentro do ambiente escolar, sobretudo pela presença do tráfico de drogas, geram uma dinâmica de agentes sociais locais que resultam em formas de dominação e sujeição dos pobres economicamente ao mundo do tráfico (PAIVA, 2019).

Os professores entrevistados aceitam que essa subordinação se dá pelo fascínio que as facções prometem lhes proporcionar a partir da aquisição de um estilo de vida luxuosa e ostentação. Ressalta-se que a maior parte dos estudantes é de baixa renda e oriundos de territórios de alta vulnerabilidade social. Já para outros estudantes, não é apenas a questão financeira que faz com que se aproximem da criminalidade, mas também a falta de apoio familiar, muitos enxergam na facção o apoio inexistente no seu lar, ou seja, a chamada proteção, que somente conseguem encontrar dentro dos chamados “irmãos do crime”, quando são batizados. Há relatos dos professores que afirmam que muitos estudantes são tão fiéis às suas facções

que não podem fazer determinados gestos ou afirmar certas palavras/ideias, nem mesmo trajar determinadas vestimentas, porque poderiam ser identificados como participantes de uma facção X ou Y.

Eu já presenciei um aluno que foi assassinado na porta da escola [...] em janeiro do ano passado depois de ter conversado comigo [...], ele saiu e foi assassinado na porta da escola (PROFESSOR 02, 2019).

Estou aqui desde 2017, lecionei aqui 10 anos da minha vida, moro aqui no bairro [...], também estudei aqui, de 2017 para cá com esse núcleo gestor eu nunca vi problemas mais graves nesta escola. [...] eles tem uma relação com as facções, mas eles não trazem para a escola. Porque eles são do lagamar, da Maravilha, eles tem a relação lá, mas aqui, por exemplo, quando vamos falar algo de facções eles não gostam de falar sobre o assunto, quando eu quero tratar o assunto dentro da Sociologia, eles procuram se abster e não comentar, existe um certo temor, aqui não se fala em facções, não se fala nisto (PROFESSOR 09, 2019).

No relato acima, é possível observar a ausência das políticas de Estado no território em que a escola está inserida. Como diz o próprio relato do Professor 02, um aluno foi vítima do tráfico, sendo assassinado em frente ao portão escolar. Situações como essas revelam a inexistência da segurança pública naquele local não apenas para os estudantes, mas para cidadãos que estão em áreas de alta vulnerabilidade social do município de Fortaleza. Há imposição do crime nessas regiões por intermédio do uso da violência que alcança todas as pessoas, nos restando apenas a obediência às leis dos chefes de facções, pois são detentores do poder e controle do local se utilizando do medo por eles imposto.

Toda essa realidade chega facilmente ao ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que há situações que as facções colaboram e respeitam o trabalho do professor, não os assaltando, pois entende que ele presta serviço para a comunidade, estes mesmos membros de facções impõem que os professores cumpram suas ordens. Ou seja, as facções exercem, nos bairros populares onde a pesquisa foi realizada, uma relação de dominação, inclusive na escola, a partir do silêncio dos professores. Essa visão nos alerta para a necessidade de se compreender a violência como um fenômeno social, que abrange os bairros, a cidade, o estado.

5.3 Desafios para docente em Sociologia no ensino médio: criando espaços de transformação ou construção de novos modos da violência?

A escola, se olhada a partir da perspectiva da Sociologia, caracteriza-se como um ente social constituído por diversas dimensões, dentre elas sua característica institucional e, como tal, pode ser entendida como uma microssociedade inserida por diversas formas na sociedade que compõe o tempo presente da realidade brasileira. De uma forma ou de outra, a maior parte dos fenômenos que existem na sociedade geral também faz parte da escola, como o fenômeno da violência.

Essa recursividade do papel da escola como produto e, ao mesmo tempo, produtor social nos imputa a necessidade de desvelar as implicações de sua atuação no processo de perpetuação da violência no cenário contemporâneo da escola em Fortaleza. Torna-se importante ressaltar que nesta investigação se utilizou a noção de *lócus* não apenas como lugar ou posição física (escola como construção predial), mas sim como ambiente natural e social que envolvem e se comportam como a arena em que se dá as disputas, trocas simbólicas, jogos de poder, enfim, no qual o humano vive seu projeto de ser no mundo a partir de suas condições concretas.

5.3.1 Violência Escolar: discutindo o lócus da escola como território de transformação ou perpetuação da violência

A prática do professor de Sociologia no ensino médio se mostra como um campo de ação dotado de potencialidades e desafios que perpassa pela dimensão da própria escola, das políticas públicas e, principalmente, das formas como os agentes sociais enfrentam no cotidiano todas essas demandas.

A violência que eles vivem dentro de casa, o entorno da sociedade, a própria ausência do poder público em algumas questões, a omissão do poder público em relação à segurança [...] (PROFESSOR 08, 2019).

A polícia [...] que só tinha uma visão [...] de bater, de reprimir [...], ser autoridade, [...] quando o policial começou o debate eu vi que não foi uma boa ideia [...] “oh, professor, porque que eu vou ser um cara legal com o policial se ele já me fez vir correndo lá do Dragão do Mar até aqui a Barra” [...] e “outra vez foi o policial que me parou na rua e foi logo chutando a

bicicleta que eu tinha acabado de comprar, eu fui falar e ele me deu foi um tapa!”, “então professor, o cara ficou me encarando a palestra todinha, pensando que eu ia fazer o que com ele?” Aí eu vi que foram erros do cara que estava lá para fazer a palestra, porque ele não teve o preparo, erro meu também porque era para eu ter assistido a palestra antes dos estudantes que começaram a encarar eles (PROFESSOR 08, 2019).

A própria situação socioeconômica que eles vivem, a desestruturação familiar que boa parte vive,[...] situação difícil [...]! Os pais perderam muito [...] a capacidade de liderança em casa e de situação [...] pela pouca convivência [...]! A convivência está muito ligada ao mundo virtual, os pais também, muitas vezes, pai e mãe, muitos deles vivem só com a mãe ou só com os avós, porque precisam trabalhar e não tem limites, portanto essa questão de limites é muito difícil hoje (PROFESSOR 10, 2019).

Nos relatos acima, compreende-se que há o desafio do professor em enfrentar a interferência da violência que se origina não apenas dentro das escolas, mas sobretudo fora dos muros da instituição escolar e que interfere na escola ou, mesmo diretamente, na sala de aula. a partir da presença do mando das facções criminosas. Isto contribui para que os jovens abandonem os estudos por medo ou por interesse em uma vida mais fácil regada ao consumismo, ostentação e o luxo que o crime promete ofertar.

Nesse contexto, a partir dos relatos desta pesquisa, uma questão fundamental é a reflexão à respeito da precariedade e a escassez da produção de políticas públicas de Estado que estejam voltadas para o público mais jovem. Há a necessidade de se pensar sobre os jovens que não se encontram nas escolas públicas para que não venham se tornar “presa fácil” para as tentações fornecidas pelo crime organizado. Percebe-se, hoje, a entrada precoce de jovens nas organizações criminosas, e tal fenômeno se ancora nas vivências das desigualdades sociais e da oferta de um ensino público deficitário e com pouca qualidade.

Sistemas de avaliação nacional (IDEB) e internacional (PISA) demonstram que a presença de políticas públicas que fomentam a qualidade do ensino e aprendizagem em escolas públicas devem estar pautadas na existência de uma prática docente escolar a partir da democracia, da autonomia e da ética, mantendo uma relação entre escola, família e comunidade. Contudo, os relatos mostram uma preocupação por parte dos professores a respeito da tentativa atual, por parte das famílias, de tentar transferir toda a responsabilidade, tanto do sucesso ou do fracasso escolar dos seus filhos, para a escola. Ainda nessa configuração, há pouco interesse pelos estudos dos filhos por parte dos pais ou responsáveis, o que compromete a aquisição do capital cultural da família e da sociedade pelos

estudantes. Bourdieu (1998) indica que toda essa explicação se torna compreensível quando é possível perceber a desigualdade caminhar ao lado da estrutura social excludente.

Encontramos em Bourdieu(1998) uma alusão a respeito desse fenômeno, quando afirma que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Bourdieu (1998) revela de maneira radical o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo seria compreendido como um ator socialmente estabelecido em seus mínimos detalhes, com gostos íntimos, preferências, aptidões, posturas corporais, entonações de voz e aspirações relativas ao seu futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Dessa forma, para esse autor, em um ambiente social e familiar, os indivíduos incorporam um conjunto de disposições para uma determinada ação típica específica, ou seja, um *habitus* familiar ou de classe, que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

Ainda para o autor citado, a escola diz respeito ao lugar onde os professores compartilham e reforçam das mesmas práticas e hábitos culturais e forma de linguagens que reproduzem determinados modelos sociais. Dessa forma, não há a preocupação com outras formas de manejo ou técnica para que os estudantes possam ter a liberdade de poder se expressar ou agir com certa naturalidade, trazendo à escola seus próprios conhecimentos. A negação das diferenças iniciais entre os mundos da escola e do cotidiano dos estudantes é visualizada pela cultura dos sujeitos, retroalimentando o desequilíbrio que há entre as classes sociais.

Faz-se importante reconhecer a educação como direito universal, focar na sua função eminentemente social e pública, relacionando com o que Bourdieu (1998) chama de educação como um sistema educacional que não guarda o papel que lhe fora justificado, de transformador e propagador democrático das sociedades, mas compreendido como uma das principais instituições por meio da qual se galgam e se legitimam os privilégios sociais dos mais poderosos nas sociedades de classes.

Logo, ainda pra Bourdieu (1998), as ações sociais dizem respeito aos processos pelos quais são reproduzidas as estruturas sociais. A tradição pedagógica se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos estudantes que se encontram na condição particular de se apropriar de uma herança cultural a partir das exigências culturais da escola.

Segundo essa lógica, não se faz possível existir igualdade diante das desigualdades pré-existentes.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nesse contexto, como acentua e sustenta Dubet (2008), a escola falhou quando não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares. Um exemplo dessa falha é a questão da evasão escolar, pois é constituída por uma série de elementos constitutivos a partir do contexto social dos estudantes, uma vez que estão explícitos fatores sociais, econômicos e políticos.

Tomando como fato essa perspectiva da educação como prática social resultante das determinações econômicas, sociais e políticas não se pode, de forma simplista, dirigir a responsabilidade da evasão escolar exclusivamente à escola ou mesmo ao estudante. Põe-se aqui em suspeição a ideia da neutralidade da escola como ambiente de produção de conhecimento asséptico.

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Nesse contexto, faz-se necessário pontuar que o processo de redemocratização política ocorrido no final dos anos 1980 promoveu no Brasil transformações significativas no âmbito educacional. As mudanças fundamentais alicerçaram-se, principalmente, a partir da inclusão de conteúdos e disciplinas específicas na proposta curricular da educação básica, dentre as quais encontramos a Sociologia, que, a partir da promulgação da Lei nº. 11.684/08, tornou-se disciplina

obrigatória no currículo do ensino médio. Desde então, a área de ciências sociais tem presenciado o crescimento em debates quanto ao ensino de Sociologia no contexto escolar. Não é à toa que tem se dado bastante ênfase ultimamente nas alterações curriculares, procurando estabelecer os princípios, finalidades e conteúdo da educação de uma dada sociedade em dado momento histórico.

Não se pode compreender que a relação com o currículo é algo neutro, pois envolvem dimensões políticas, ideológicas, econômicas, sociais, como a escolha dos saberes, disciplinas, princípio teórico, didático-pedagógico válidos a serem transmitidos em um determinado momento histórico para quem os escolhe. Pode-se, então, compreender que estamos imersos em uma sociedade repleta de valores e princípios e que também está sendo constantemente disputados pelos grupos e segmentos sociais em um determinado período histórico.

Depois da inserção da Sociologia no currículo do ensino médio pode-se evidenciar a preocupação da educação prevista conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que determinou a formação ética e autônoma dos indivíduos numa educação voltada ao desenvolvimento intelectual crítico e humanístico em detrimento ao ensino tecnicista, que se voltava apenas para capacitar as pessoas para o mundo do trabalho.

Concomitantemente à obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação de nível médio, deu-se também o surgimento das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), que trazem conhecimentos de Sociologia (BRASIL, 2006) que buscaram contribuir também com a formação dos jovens nas escolas públicas e subsidiar a formação dos professores nas escolas, e que oportuniza o contato com os conteúdos, resultados de pesquisa, debates sistematizados sobre temas tradicionais e cotidianos da vida dos estudantes, possibilitando, a partir do “estranhamento” e da “desnaturalização” das concepções e explicações dos fenômenos sociais, estabelecer novos modos de pensar e, conseqüentemente, de perceber os fenômenos sociais.

Sem dúvidas, as OCEN`S de Sociologia continuam sendo uma ferramenta que pode ser utilizada pelos docentes para nortear os princípios epistemológicos e metodológicos para a pesquisa e o ensino das ciências sociais voltados para os estudantes dentro das escolas, auxiliando para o ensino superior,

bem como no médio, no quesito: o “estranhamento” e a “desnaturalização” dos fenômenos sociais.

Outro fator levantado pelas OCEMS de Sociologia (BRASIL, 2006) diz respeito a três propostas para o ensino dessa disciplina, para isso devem abordar nessa ciência: o conceito, o tema e a teoria. A partir dessas ferramentas metodológicas, o ensino de Sociologia também tem sido apresentado nos livros, programas de curso, planos de aula, como uma maneira de sistematizar o saber das ciências sociais e possibilitar ao jovem a compreensão qualitativa sobre os fenômenos sociais, bem como ajudá-lo a perceber o mundo social para além de sua aparência imediata, de modo crítico, como produto de relações sociais, historicamente constituídas e, portanto, passível de mudança.

5.3.2 A importância das práticas dos professores como dispositivos interventivos de prevenção da violência na escola

Em sua formação, os professores desenvolvem competências e habilidades que os possibilitem ministrar ações pedagógicas tanto dentro como fora da sala de aula. Há ações que envolvem conhecimentos interpessoais, da gestão escolar, das políticas públicas, enfim, saberes que implicam na condição necessária básica para desenvolver seu trabalho institucional.

Dentre todos os professores que ministram aulas no ensino médio, o professor de Sociologia, pela própria natureza do objeto de conhecimento de sua ciência, possui condições de conduzir processos emancipatórios dos alunos por meio do acesso a informações e conhecimentos que possam despertar a consciência crítica dos estudantes. Essa condição especial também vem agregada a uma maior responsabilidade desse profissional em lidar com os desafios de sua prática, em especial, o fenômeno da violência na escola.

De acordo com Pereira (2007), o professor de Sociologia pode desenvolver uma postura de sociólogo-professor, aplicando o que aprendeu em seu curso de ciências sociais no cotidiano do fazer em sala de aula. A pesquisa faz parte de sua ferramenta de ação metodológica e, portanto, o professor é também um pesquisador. Resgatar essa dimensão na sua prática faz com que esse profissional, professor-pesquisador, não restrinja seu fazer a uma mera forma de reprodução

acrítica de ideias pré-concebidas no âmbito do senso comum. Desta feita, faz-se importante auxiliar o estudante no processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento, considerando a sala de aula como um dos espaços de estudo e de pesquisa.

Um dos desafios fundamentais do trabalho do professor de Sociologia é possibilitar uma desnaturalização do conhecimento. O saber sociológico trabalhado na escola permite desenvolver nos educandos a habilidade da imaginação sociológica. A partir desta, faz-se possível o desenvolvimento do poder de ampliar a crítica-reflexiva sobre a própria realidade social dos estudantes, pois, dessa forma, ela é uma disciplina fundamental na medida em que torna possível compreender a relação indivíduo-sociedade.

Ao pensar na formação do estudante do ensino médio, temos como parâmetro a construção de espaços formativos que levem ao desenvolvimento da cidadania tendo como base o respeito ao diferente, à pluralidade de ideias. Neste sentido, o papel do professor de Sociologia na escola é de extrema importância para fazer com que o aluno possa aprender a fazer a chamada reflexão sociológica. Esta implica na desnaturalização da realidade na qual os estudantes se encontram desde sempre inseridos.

Bourdieu (2004), em sua obra *Ofício do sociólogo*, aponta para a importância do professor de Sociologia em proporcionar ao aluno o desenvolvimento da pesquisa social, com o objetivo de que ele possa diferenciar objeto real, pré-concebido pela percepção; do objeto científico, um sistema de relações expressamente construído. O professor de Sociologia se torna o profissional mais habilitado dentro da escola para a contribuição da construção da chamada de consciência dos alunos. Ele é capaz de ensinar a compreensão da vida dos seres humanos em sociedade e o poder que a Sociologia exerce no meio social por intermédio da ruptura das suas formas de pensar no senso comum. Também desperta neles a imaginação sociológica, capaz de fazê-los entender a sociedade sem a alusão da transparência.

Pode-se, então, afirmar que ser professor de Sociologia implica numa ação que precisa de uma formação consistente e contínua na área, para que, dessa maneira, os alunos possam compreender os principais conceitos das ciências sociais, tais como: de classes sociais; noções de Estado; soberania; política;

marginalidade; exclusão social; entre outros, como forma de auxiliar os estudantes a decifram e entenderem as relações que se estabelecem no meio social.

No que diz respeito à atuação do professor de Sociologia quanto à violência na escola e à construção de estratégias de enfrentamento no espaço do ensino e aprendizagem, pode-se assegurar que o mesmo deve constantemente analisar suas práticas pedagógicas, pois a sua metodologia de ensino precisa ser pautada no ensino, com a presença constante do diálogo e da afetividade.

No âmbito do desenvolvimento de suas habilidades e competências individuais, o professor de Sociologia, em sala de aula, trabalha com o diálogo para lidar com a violência escolar, pois, dessa forma, se promove a prevenção e se estimula a construção da cultura de paz naquele ambiente de aprendizagem, ou mesmo reduz-se o número de animosidades no local.

A utilização de recursos metodológicos pelos professores implica em infinitas possibilidades à medida que não haja uma forma pré-concebida no emprego e manejos desses recursos. O mais importante nesse contexto é o despertar do professor para avaliação, compreensão e utilização das ferramentas pedagógicas de seu conhecimento disponíveis para melhor lidar com a situação de violência que envolve seu cotidiano. Existem ferramentas metodológicas, como: roda de conversas, filmes, aulas de campo, resumos, jogos pedagógicos, dentre outros, que podem despertar no estudante a curiosidade quanto ao estudo da disciplina da Sociologia.

Ainda de acordo com Bourdieu

A Sociologia é a arte de pensar coisas fenomenicamente diferentes como semelhantes em sua estrutura e seu funcionamento, e de transferir o que foi estabelecido a propósito de um objeto construído, por exemplo, o campo religioso, a toda uma série de novos objetos, o campo artístico, o campo político, e assim por diante (BOURDIEU, 1989, p. 44).

Assim, faz-se de fundamental importância o professor não resvalar na prática do método tradicional de ensino nas escolas, pois, como sociólogos, detêm o instrumental necessário para compreender, conjuntamente aos alunos, o cenário de violência, partindo da problematização (realidade vivida), buscando a reflexão teórica (abstração), podendo alcançar o bom senso (compreensão coerente com o vivido) por meio do chamado “ensino inovador”, fomentado a partir do pensamento

de Freire (2015), interligando a teoria à prática social ou ao chamado ensino libertador.

Hoje, os professores nas escolas carecem do entendimento de que são os atores sociais fundamentais no ambiente escolar capazes de promover espaços mais cooperativos, solidários e éticos. É dever destes mesmos professores a construção de territórios de aprendizagem nos quais se tenham como fundamento o respeito mútuo, permeado por regras cada vez mais coerentes e justas, visto que as virtudes morais dos alunos são construídas a partir das trocas realizadas nas relações interpessoais ali estabelecidas, indiferentemente de origem, classe social ou conhecimento prévio sobre a temática.

Uma forma que eu encontro também para abordar esse tema com os alunos é de entender o mundo deles, qual é a realidade deles, usar o linguajar deles, usar meios como a música para tentar conscientizá-los, usar grupos musicais que eles gostam como do racionais MC, usando aquilo que eles gostam, a música é algo que eles gostam muito. Usar músicas que tragam mensagens são estratégias que eu uso que falam de violência e que existem outras possibilidades que eles possam ter sucesso na vida para que não possam se envolverem com as facções (PROFESSOR 07, 2019).

O que se verifica na prática, entretanto, é que alguns professores impõem regras na ânsia de resolver situações de conflitos escolares, agindo de forma repressora e coercitiva; resultando essas atitudes ao não favorecimento do desenvolvimento da autonomia moral em virtude das considerações das relações de coação que foram estabelecidas dentro da escola, que levaram apenas a submissão às regras por conformidade e medo.

[...] Os alunos que pertencem às facções e frequentam a escola, de uma facção que é inimiga dessa [...] eles até falam e repreendem dizendo: oh não pode falar isso não! Pode fazer esse gesto não! Então, isso é a violência que está no entorno da escola e acaba fazendo com que nós, como educadores tenhamos que combater, só que infelizmente, até o momento, é uma guerra que estamos perdendo. Muitos alunos aqui já foram presos, envolvidos em pequenos delitos [...], quantos já morreram também nessa guerra de facções. Então [...] é uma violência que está bem próximo as escolas (PROFESSOR 07, 2019).

A partir dos discursos dos professores foi possível perceber que o medo da violência como fenômeno constante no dia a dia do corpo docente nas escolas se dá, principalmente, pelo envolvimento das chamadas facções criminosas no ambiente escolar, as quais terminam, em muitos casos, por impor as regras de funcionamento da institucionalidade de todo ambiente social em que se encontram,

inclusive da própria escola. Os bairros onde se deram estas investigações são os mais populosos do município de Fortaleza e com índices relevantes de violência urbana, como, por exemplo, o bairro Grande Bom Jardim. Neste, inclusive, há, por parte dessas organizações criminosas, a proibição das famílias de circularem por certos horários ou locais, pois, caso contrário, serão obrigadas a pagarem, conforme as suas leis, um “pedágio” para andar em determinados espaços dentro do bairro. Sem contar os serviços de proteção que são oferecidos pelas facções aos moradores compulsoriamente, os quais são obrigados a pagarem por resguardarem a segurança do seu imóvel para não ter sua casa invadida ou colocar em risco a vida dos membros das suas famílias.

[...] Um tempo desses teve uma vez que a facção mandou uma carta, colocando recado nas paredes dizendo que os alunos respeitassem os professores, pedindo que os alunos não faltassem as aulas é quase um Estado paralelo, aonde eles vão controlar os alunos e isso foi algo que me deixou indignado sabe, pedindo para respeitar o professor tal [...] (PROFESSOR 07, 2019).

Eu trabalho numa escola [...] no grande Bom Jardim, é uma escola que é territorializada a partir das facções criminosas [...] que os estudantes vivenciam o cotidiano da criminalidade, que veem colegas sendo mortos, colegas sendo presos, então, temos um aluno que vivenciou acho que foi em maio, a mãe sendo assassinada, assim, esse som reproduzia todo esse processo de violência que a comunidade sofre (PROFESSOR 02, 2019).

Esta pesquisa observou que mesmo o professor de Sociologia sendo detentor de um conhecimento e um arsenal de metodologias com potencial transformador, a participação destes no ambiente escolar ao lidar com a temática da violência, foi pouco significativa, pois a maioria desenvolve as suas atividades estritamente conteudistas e vão embora. Essa ação se deu provavelmente em função de os professores serem tomados pelo sentimento de medo de se exporem, ou de se envolverem nas demais ações da escola, em sobretudo pelo poder das facções criminosas, que concretamente imperam sobre os bairros e sobre as escolas pesquisadas neste estudo.

No âmbito nacional tem-se observado diversos exemplos que indicaram que a presença da violência na escola é uma realidade sistêmica, por exemplo: o caso do ano de 2011, no qual um atirador (Wellington Menezes de Oliveira), ex-estudante da Escola Municipal Tasso da Silveira, na cidade do Rio de Janeiro, entrou no local e abriu fogo contra os colegas da escola. Neste ataque, 12

estudantes morreram e outros 13 ficaram feridos. Na época, o atirador foi cercado pela polícia, mas cometeu suicídio dentro da escola. Um outro episódio bem mais recente, que também foi amplamente divulgado pela mídia no cenário nacional, diz respeito à Escola Estadual Raul Brasil, localizada em Suzano-SP, no qual dois jovens, que eram alunos dessa escola, num ato de extrema violência, vitimaram de forma fatal cinco estudantes, duas funcionárias e em seguidas cometeram suicídios.

Portanto, a partir de todo esse cenário empírico e teórico é possível compreender que a ação do professor de Sociologia na escola de ensino médio se faz de fundamental importância, sobretudo pela crescente aparição de episódios de violências que se observa no interior das escolas brasileiras. Compreende-se, ainda, que se faz necessário que um maior número de professores se debruce sobre a problemática da violência escolar, produzindo um entendimento sobre o tema e procurando saídas coletivas para o enfrentamento do problema. Pode-se supor que com isso haja uma redução de episódios de extrema violência, tal qual o de massacres dentro do ambiente escolar, como o caso das escolas de Realengo e Suzano.

Em linhas gerais, as interpretações expressas sobre violência na escola e os coletivos que fazem o crime nos bairros populares em estudo ajudam a compreender a particularidade da experiência na cidade de Fortaleza por meio das facções criminosas que representam uma prática social plural em diversos contextos socioculturais. É preciso entender que as facções criminosas envolvem um projeto político, constituído a partir dos presídios, entre vários “donos” de “bocas de fumo” em áreas de varejo do mercado ilegal de drogas, uma articulação entre os sistemas prisional e as comunidades, buscando o controle territorial como meio de regular a ação de vários envolvidos, além do espaço da escola, da sociedade como um todo (PAIVA, 2019).

Desta forma, os professores de Sociologia podem ter uma contribuição efetiva maior dentro dos espaços coletivos, tais como nos conselhos escolares, procurando debater sobre esse assunto na escola e enfrentando a problemática da violência a partir de conteúdos e leituras da realidade social de seus alunos e todo o corpo de trabalhadores da instituição. As suas participações não devem ficar resumidas às atribuições de notas a alunos ou assinaturas deles para prestações de

contas da escola, mas sim, em tentar solucionar e pensar alternativas de combate a violências, ou seja, tendo um papel social.

Por fim, é importante perceber, no decorrer das entrevistas e da pesquisa, que as pessoas que integram as facções ocupam lugares e posições diferentes nos diversos tipos de envolvimento possível com esses coletivos. Neste sentido, destaca-se que existem diferenças sociais importantes entre pessoas e seus distintos tipos de participação nas facções, ou seja, é fundamental que os professores de Sociologia compreendam as diversas facetas da sociedade que estamos inseridos.

5.3.3 A importância da gestão frente ao fenômeno da violência escolar

O professor de Sociologia pode participar na discussão e enfrentamento da violência na escola a partir dos diversos lugares que ele ocupa nessa instituição. Além da sala de aula, na qual cotidianamente exerce suas ações pedagógicas previstas nos planos de trabalho previamente elaborados todos os anos, este profissional também ocupa outros espaços de interação no ambiente escolar.

Faz-se necessário lançar uma reflexão sobre a importância do envolvimento do professor nas ações coletivas da escola, sobretudo no que diz respeito à gestão da instituição. A possibilidade da construção de uma cultura de paz que possa se contrapor à cultura da violência passa além das salas de aula, pois há um envolvimento efetivo de todos que compõem a instituição em seus espaços instituídos e previstos nos seus projetos políticos pedagógicos.

Lá na escola a gente tem e faz medidas restaurativas e de mediações de conflitos né, de sentar-se, de conversar, de entender, o diretor de turma que é aquele projeto que todas as turmas possuem (PROFESSOR 02, 2019).

Muitas vezes eles vêm para escola para interagir com outros colegas, para sair um pouco daquela realidade que eles vivem das ruas cheias de violências e querem conversar, dialogar [...] (PROFESSOR 07, 2019).

A gestão escolar pública, que atualmente representa as escolas do nosso país, tem demonstrado, no decorrer dos anos, a existência de um Estado que apresenta significativas limitações quanto aos seus aspectos financeiros para o investimento na prevenção à violência na escola e implementação da cultura de paz. As limitações dos aparelhos escolares adequados, com equipamentos modernos,

com pessoal em número e capacitação adequados são fatores que há muito acompanha a realidade das escolas em grande parte do país.

Torna-se de fácil compreensão discernir as dificuldades de se realizar uma gestão escolar quando se tem, a partir da escassez de recursos humanos e materiais, também a inserção da escola em um território na periferia urbana das grandes cidades dominadas por um ambiente hostil e predominantemente violento. A impossibilidade de se atingir as metas das avaliações oficiais previstas torna-se plausível quando se pensa na escola pública situada em um bairro com altos índices de violência urbana. Fica muito difícil de a instituição desempenhar com eficácia a sua missão, no que diz respeito ao atendimento dos ditames burocráticos, menos ainda quanto às demandas exigidas dentro da comunidade escolar.

Os gestores podem requerer a contribuição de todos que compõem o corpo escolar, na busca de soluções no que diz respeito ao enfrentamento da violência dentro da escola. Esta seria uma forma de tentar mudar o cenário de incivildades que acontecem cotidianamente nesse âmbito. Há também a alternativa de busca por apoio dos órgãos específicos governamentais, ou não governamentais, visando a implementação das políticas educacionais e da redução da violência escolar.

O professor de Sociologia, pela natureza de seu conhecimento, pode ser usado como um coringa no auxílio da gestão escolar, orientando que as ações de enfrentamento da violência conduzidos pela gestão escolar jamais devem impor um caráter incriminatório com relação aos jovens discentes, mas, sobretudo, deve se focar na busca de agregar toda a comunidade a implementar ações, projetos, principalmente coletivos na perspectiva de criar laços de sociabilidade, permitindo a maior interação de troca e experiências entre eles de forma que promova o crescimento cultural e social.

A LDB elege o trabalho da gestão dentro das escolas como algo relevante para uma instituição de qualidade, destacando o papel da autonomia dos gestores escolares, quesito fundamental para que haja sucesso na aprendizagem dos alunos e a garantia da sua cidadania. Esta última se daria por meio do processo de socialização que deve ser promovido por projetos escolares ligados ao esporte, lazer e outras atividades pedagógicas que também contribuam para o acesso dos jovens ao capital simbólico, definido por Bourdieu (1998) como sendo o espaço escolar de

troca para a formação da cidadania. A nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu artigo 206, inciso VI, menciona a importância de se ter na escola uma gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) corrobora com o artigo supracitado ao afirmar, no seu artigo 14, inciso II, que a presença de uma gestão democrática dentro de uma escola e a criação de conselhos escolares e grêmios estudantis, que precisam ter seus representantes eleitos por meio do voto.

Assim, parece ser uma possibilidade de todos, não apenas do gestor, a construção democrática de um modo de gerir a escola em que se consiga transformar o espaço escolar em um lugar de aprendizagem, de solidariedade, de criatividade e possa acolher os jovens estudantes, trazendo a educação como fonte transformadora da realidade. Portanto, parece que isso será possível por intermédio do envolvimento dos professores, em especial de Sociologia, nas ações pedagógicas que apoiem a própria comunidade em reconhecer-se também pertencente ao ambiente escolar, ou seja, como corresponsáveis pela da escola.

Seja na mediação de conflitos, na discussão de temas sociais, e/ou na implementação de projetos coletivos, o professor de Sociologia poderia fomentar a participação da comunidade escolar na criação de ambientes solidários e coparticipativos. Sair das armadilhas do tecnicismo, que se reveste nos ditames muitas vezes burocráticos, e construir, de maneira coletiva, uma ação escolar com parceria efetiva entre a comunidade e escola que não vise apenas ao cumprimento da demanda legal do momento, mas sim ao enfrentamento da violência, que poderá trazer consequências positivas para ambos os lados de forma dialógica.

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) é uma ação destacada primordialmente por ajudar na prevenção da violência dentro da escola, por isso esse documento orienta que os gestores, os professores e todos os membros discutam em grupo as bases das metodologias no combate às formas de violência na escola ou de novas estratégias que possam enfrentá-la, como objetivo de minimização dos atos de violência, que se apresentam por meio da fala dos professores.

Além disso, o PPP também se trata de um documento que se refere à superação dos alunos que apresentam problemas de agressividade ou de aprendizado com a finalidade de criar um espaço de socialização e interação maior

dentro do ambiente escolar, tendo como mediador desse processo a figura do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções dos professores que ensinam a disciplina Sociologia no ensino médio sobre como a violência afeta o processo de ensino e aprendizagem na escola. A abordagem foi realizada em bairros periféricos de Fortaleza. A principal finalidade atribuída ao presente trabalho foi a identificação, por meio da análise de fatores ligados à violência escolar, presentes nos discursos dos docentes que participaram da pesquisa, seguindo, assim, para a compreensão das práticas usadas em relação à abordagem do tema violência escolar no ambiente de ensino e, por fim, uma reflexão sobre as estratégias utilizadas por estes para lidar com a violência no contexto escolar.

A partir da proposta da Sociologia compreensiva, foi possível deferir, como sugere Weber (2004), que existem afinidades eletivas entre fenômenos sociais que se encontram sem que um determine o outro, mas nos quais é possível encontrar correspondências de sentido historicamente relevantes. Para tanto, se utilizou de um escopo de pesquisa qualitativa descritiva e exploratória com a análise de discurso como dispositivo de investigação dos dados. Os dados coletados a partir dos relatos de 11 professores possibilitou-nos a construção de três categorias de análise: 1) a violência escolar no ensino médio (identificando os aspectos fundamentais a luz dos professores de Sociologia); 2) a prática do professor de Sociologia (refletindo sobre as implicações da violência no ambiente escolar), e 3) os desafios para o docente em Sociologia no ensino médio (criando espaços de transformação ou construção de novos modos de violência).

A partir das discussões e análises, quanto à questão dos elementos fundamentais da violência no ambiente escolar, foi possível entender que os professores apresentaram-se, em compreensões próprias, como fazendo parte de um cenário composto pela presença de elementos estruturantes, sendo a escola um espaço de configuração de profundas desigualdades sociais presentes na realidade social do país. Identificaram-se, nesse espaço, expressões de violência como um fenômeno cotidiano em diversos aspectos, físico, inclusive. O crime nas cidades contemporâneas tem despertado a necessidade de entender o conceito de violência urbana mais profundamente.

O reconhecimento da violência na escola, advindo dos relatos coletados pela pesquisa, está intimamente ligado a um elemento reprodutor da violência pré-existente no contexto social e, principalmente, no ambiente familiar. Verificou-se que os modos de se lidar com a reprodução da violência são presentes no cotidiano dos estudantes, pois existe uma espécie de naturalização da percepção dessa conduta, transformando, muitas vezes, a violência como única resposta possível diante dos cenários de interação social no qual os estudantes se encontram.

Embora os estudos reconheçam a importância da escola como elemento agregador desses estudantes em função da criação de projetos e ações que visualizem a escola como espaço de crescimento intelectual e psicoemocional, na prática, os relatos desta pesquisa indicam o oposto, ou seja, a inexistência de iniciativas efetivas que coloquem a escola no lugar de protagonismo juvenil.

Nesse contexto, os professores de Sociologia, por possuírem um conhecimento específico quanto à problemática social que permeia essa questão, são figuras fundamentais nessas possíveis tentativas, embora não haja pouca compreensão dessa questão por estes professores. Essa afirmação se dá, pois não foi percebida, em seus relatos, uma autocrítica quanto a este possível protagonismo nos processos educativos. Há uma espécie de esvaziamento do sentido de ação social deles ao mesmo tempo em que não se fez presente a corresponsabilidade.

Houve uma referência constante na fala dos professores quanto à responsabilidade das famílias no processo de educação e enfrentamento à violência na escola. A recorrência da ausência física e da atenção dos pais quanto ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes pode ser entendida como reflexo de um contexto social que demanda trabalho e sustento econômico das famílias, embora também indique uma falta de envolvimento afetivo em relação aos filhos. Como consequência disso, há o reconhecimento da captação que as facções criminosas oferecem aos jovens que não encontram nem na família e nem na escola espaços de orientação, cuidado e acompanhamento. Percebe-se que os professores culpam o vazio deixado pela família e pelo Estado, não oferecendo as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento destes como cidadão, e expõem a facilidade que as facções criminosas conseguem captar esses jovens usando a identidade de grupo e os ganhos financeiros dos seus envolvimento com o mundo do crime como melhor opção, distanciando-os, ainda mais, da escola.

Os professores também reconhecem que a escola não ocupa mais o papel daquela instituição que possibilita aos jovens a aquisição dos conhecimentos, habilidades e competências para que se insiram no mercado de trabalho de forma competitiva e possam exercer a cidadania em sua plenitude. Ao contrário, pelo reconhecimento da existência do poder paralelo às escolas, as facções criminosas, o que se tem é um espaço de reprodução da desigualdade, da violência e de composição de novas formas de identidade em que a força, o desrespeito às regras instituídas e a violência, como símbolo, prevalecem nos seus cotidianos. Um dos elementos que levam aos professores a certo “desencantamento” da escola como espaço transformador se dá, inclusive, pelo pouco tempo que possuem em sala de aula. Não enxergam que os 50 minutos semanais com os estudantes podem ser possíveis para construir juntos mudanças nesse paradigma da cultura de paz.

Outra categoria que se fez presente na pesquisa remete à questão da prática docente em sala de aula quanto ao enfrentamento à violência escolar. Foi recorrente nos relatos a necessidade do investimento no diálogo como ferramenta fundamental nos diversos espaços constituídos para se promover a elaboração de novos sentidos para o que se é vivido naquela realidade escolar. Para trabalhar o diálogo, assim como outros dispositivos pedagógicos transformadores, esses professores reconheceram a necessidade de uma melhor capacitação, pois muitos deles, apesar de ministrarem aulas de Sociologia, não estão na sua área de formação básica.

Esses docentes, além de estarem fora da respectiva área de formação acadêmica, também não possuem motivação ou mesmo conhecimento de novas tecnologias pedagógicas para lidar com a problemática da violência escolar. O reflexo disso é observado pela apatia, falta de interesse e desmotivação por parte dos estudantes nas aulas de Sociologia do ensino médio nas escolas pesquisadas. Neste ponto se estabelece certo paradoxo, pois os professores de Sociologia, detentores de um conhecimento crítico sobre a realidade social, na prática de seu cotidiano, não conseguem despertar nos estudantes a capacidade crítica de reconhecimento da situação gerada pela violência. Não conseguem desenvolver ações pedagógicas, sobretudo nas aulas, que precisam ser mais contextualizadas na realidade social dos seus estudantes de forma articulada, promovendo algum tipo de mudança nas condutas daqueles que se inserem na vivência escolar.

No que se refere aos desafios que os professores enfrentam quanto à possibilidade de transformação do contexto escolar construindo novas formas de promover a cultura da paz, foi possível verificar que há uma ausência de políticas públicas destinadas ao público jovem, tornando esse grupo vulnerável quanto a própria instituição frente à realidade das facções e outras organizações criminosas, promovendo o aumento na desistência do ensino médio. Há também uma preocupação dos professores em olhar para as famílias que, muitas vezes, veem a escola como única responsável pelos fracassos e sucessos dos seus filhos. Dito de outra forma, há, por parte dos docentes, a percepção da ausência do capital cultural dos estudantes como um fator importante no contexto da violência.

Embora os professores reconheçam a importância do capital cultural como desencadeador e mantenedor da situação atual, não conseguem construir, junto à gestão e aos outros agentes envolvidos com as escolas, modelos que possam romper a reprodutibilidade dessas forças. A violência, no contexto escolar, se apresenta como uma violência na escola, da escola e, principalmente, reverbera em um contexto maior no qual a instituição se insere na sociedade. Em alguns casos, os professores buscam por meio da imposição autocrática de regras rígidas de condutas, uma tentativa de reaver certo sentido de normalidade do ambiente escolar, mas o que se verifica é que só se induz a uma conduta repressora e coercitiva que favorece cada vez mais a aproximação dos estudantes com o contexto criminoso que os permeia.

A partir dos relatos dos professores, foi também possível perceber o medo da violência como um fenômeno cotidiano das escolas, principalmente pelo constante envolvimento das chamadas facções criminosas no ambiente escolar, que terminam por impor as regras de funcionamento da institucionalidade em todo o ambiente social, inclusive das atividades pedagógicas. Entretanto, é preciso entender o papel das facções criminosas nos bairros populares, onde a pesquisa foi realizada. É necessário compreender como as gangues e quadrilhas de traficantes atuam na cidade e como fazem a escolha dos seus membros, para só assim entender a relação com a violência nas escolas.

A ponto que os relatos indicam a urgente necessidade de maior envolvimento do professor de Sociologia nas ações coletivas da escola, sobretudo, no que diz respeito à gestão da instituição, no intuito dos docentes refletirem sobre a

realidade social, ou seja, de terem condutas e posturas que possibilitem a boa convivência entre si como forma de garantir a coesão e a ordem social. Cabe destacar o importante papel da escola pública localizada em áreas periféricas, nesse contexto. Não há como debater a violência na escola se não compreendermos a realidade social de seus alunos, os níveis de tensões enfrentados por esses jovens que residem e estudam nos bairros de periferia. É relevante caracterizar o sujeito do tráfico, entender o agente social das facções que age nos bairros, levando políticas próprias, e que agem como uma espécie de “governo paralelo”, proporcionando assistência e benefícios às comunidades.

Fica claro que uma das saídas para a situação da violência na escola é o favorecimento da emergência em criar espaços de aprendizagem, porém, isso só se tornará possível a partir da cooperação de todo o corpo escolar e, principalmente, das famílias dos estudantes, sem perder de vista a realidade da escola e sua articulação com a totalidade sistêmica. Portanto, nesta pesquisa, extrai-se que os professores de Sociologia dentro do ambiente escolar compreendem ser de fundamental importância um conhecimento que possibilite a emancipação de consciência social e que promova a cidadania ativa dos jovens do ensino médio. Contudo, ao mesmo tempo, foi revelado por parte desses professores uma certa impotência, pois se acham incapazes de conseguirem levar adiante as ações necessárias para as transformações desses contextos. Conclui-se que estes professores pensam de forma superficial e fragmentada e, de alguma forma, perpetuam uma prática docente alienante desse próprio profissional.

Apondo a necessidade de dar continuidade às novas pesquisas, aprofundando o papel da disciplina de Sociologia no ensino médio, na formação dos jovens e, portanto, auxiliar na formação crítica para a cidadania, tal como proposto pelos documentos oficiais. Essa disciplina visaria, igualmente, a contribuir para a construção do “olhar sociológico” que permitiria aos alunos desenvolverem uma visão fundamentada e diferenciada sobre o mundo que os cerca, de forma a superar o senso comum.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>> Acesso em: 05 mai. 2019
- _____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- ALVES, R. **A alegria de Ensinar**. ARS Poética Editora LTDA, 1994.
- ARAÚJO, L. S.; COUTINHO, M.P.L.; MIRANDA, R.S.; SARAIVA, E.R.A. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico-USF**, v. 17, n. 2, p. 243-351, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200008>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ARENDT, H. **Da violência**. Brasília: UNB, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, L.C. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2007.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, v. 26, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/neco/v26n2/1980-5381-neco-26-02-00653.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **O ofício de sociólogo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895097/mod_resource/content/1/03_OB-BOURDIEU.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008, que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Ministério da Educação, 2008.

_____. **Resolução 510**, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 2016

_____. **Lei nº 13.718**, de 24 de setembro de 2018, que altera do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), 2018.

CANDIAN, J. F. Violência escolar e desempenho: as evidências do SAEB 2003. **Rev. Contemp. Educação**, v. 4, n. 8, p. 280-300, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1586/1434>>. Acesso em: 17 out. 2019.

CEARÁ. **SSPDS amplia quantidade e redireciona Áreas Integradas de Segurança em Fortaleza**. Disponível em: <<https://www.sspds.ce.gov.br/2017/04/27/title8304/>>. Acesso em 14 mar. 2020.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 17 out. 2019.

CUNHA, M.A.D.A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 25, n. 2 p. 503 -524, jul/dez, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316604044_O_CONCEITO_DE_CAPITAL_CULTURAL_E_A_CERTIFICACAO_DA_PROFISSIONALIZACAO_EM_PIERRE_BOURDIE>. Acesso em: 17 out. 2019.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social. **Educ. Pesq.**, v.27, n.1, p.1-31, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Claret, 2004.

FERREIRA, F. **A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania**. Recife: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?**. Paulo Freire, Donald Macedo; Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCEZ, E.F. Weber, Schutz e a busca de "sentido" na ação social: uma análise comparativa. **Em Tese**, v.11, n.1, p.63-90, 2014.

GIL, A.C. Como Classificar as pesquisas. *In*: **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ. [online]**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

GRAMSCI, P.N. **A escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUTIÉRREZ. A. B. Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. **Rev. Complut. Educación**, v. 15, n. 1, p. 289-300, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>>. Acesso em: 17 out. 2019.

LONGO. C. D. S.; MOTTA, H.A.; SECO, B.B.; SHIROMOTO, N.R.; ALTRÃO, S.S. A violência no ambiente escolar: uma discussão da psicologia crítica. **Rev. Interf. Educ.**, v.5, n.15, p.148-164, 2015. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/449>>. Acesso em: 17 out. 2019.

MACHADO, L. B.; CARVALHO, D. F. Violência Escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 05-24, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3195>>. Acesso em: 17 out. 2019.

MACHADO, F.; MACHADO, M. Prevenção da Violência Escolar. *In*: NEVES, F. **Intervenção Psicológica e Social com Vítimas**. Coimbra: Almedina, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. *In: Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Rev. adm. pública*, v. 39, n. 4, p. 823-847, jul./ago. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228747728_A_entrevista_nao-estruturada_como_forma_de_conversacao_razoes_e_sugestoes_para_sua_analise>. Acesso em: 17 out. 2019.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Orientações Curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MODENA, M. R. **Conceitos e formas de violência**. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2016. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf> Acesso em: 05 mai. 19.

NESELLO, F.; SANT'ANNA, F.L.; SANTOS, H.G.; ANDRADE, S.M.; MESAS, A.E.; GONZÁLEZ, A.D. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Rev. Bras. Saude Mater. Infant. [online]*, v. 14, n. 2, p. 119-136. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v14n2/1519-3829-rbsmi-14-02-0119.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

PAIVA, L. F. S. Contingências da violência em um território estigmatizado. **Dissertação de Mestrado em Sociologia**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____. Mortes na periferia: Considerações sobre a assassina de 12 de novembro em Fortaleza. *Rev. do Pro. de Pós-Graduação em Sociologia da UECE - O público e o Privado* – nº 26 - Julho/Dezembro. Ceará, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1414&path%5B%5D=1345>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. “AQUI NÃO TEM GANGUE, TEM FACÇÃO”: as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil. *Caderno CRH*, v. 32, n. 85, p. 165-184, 2019.

PAIVA, L. F. S.; FREITAS, G. J. Ecos da violência nas margens de uma sociedade democrática: o caso da periferia de Fortaleza. *Sociedade e Cultura*, v.18, n.2, p. 115-128, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/42379>>. Acesso em: 17 out. 2019.

PAIXÃO, G. P. N.; SANTOS, N. J. S.; MATOS, L. S. L.; SANTOS, C.K. F.; NASCIMENTO, D. E.; BITTENCOURT, I. S. Violência escolar: percepções de adolescentes. *Rev. Cuid. [online]*, v. 5, n. 2, p. 717-722, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/cuid/v5n2/v5n2a02.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. *In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE*, 2003, Fortaleza. **Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza**. Fortaleza, 2003.

PEREIRA, L. H. Qualificando futuros professores de Sociologia. **Mediações**, v.2, n.1, p. 143-158, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3393/2763>>. Acesso em: 17 out. 2019.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **RevEletron Educ.**, v.6, n. 1, p.383-387, 2012.

SANTOS, C. P.; ADORNI, D. S. Violência escolar e atuação educativa: o papel da escola na formação de valores. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2013, Curitiba. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDUCERE, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7235_4822.pdf> Acesso em: 05 mai. 2019.

SANTOS, M. D.; SILVA, E.B.; COSTA, M.C.; JANH, A.C. Violência escolar na perspectiva de adolescentes: Potencialidades para o enfrentamento. **Rev.CogitareEnferm.** v.19, n.1, p. 6-20, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/35926>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SCHULTZ, N. C. W.; DUQUE, D. F.; SILVA, C. F.; SOUZA, C. D.; ASSINI, L. C.; CARNEIRO, M. G. M. A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicol. estud. [online]**., v.17, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a07.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999. *In: CARVALHO, Lejeune (org.). Sociologia e Ensino Unijuí.em Debate: experiências e discussões de Sociologia no ensino médio*. Ijuí, 2004.

SILVA, R. G. D. Discutindo algumas faces do fracasso escolar como um “sintoma” da violência escolar: do individual à instituição. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 36, p. 84-100, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/4918/3863/>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SILVA, R. D. F; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui. [online]**., v. 44, e157305, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201703157305.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. **Ciênc. saúde coletiva**, v.23, n.9, p. 2899-2908, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n9/1413-8123-csc-23-09-2899.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SILVA, J. O.; RISTUM, M. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicol. cienc. prof.**, v. 30, n. 2, p. 232-247, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a02.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Rev. Labor**, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ. Pesq. [online]**, v. 27, n. 1, p.87-103, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A.. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas psicol.**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A.; FREITAS, L. C. Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar: versão estudantes. **Aval. psicol. [online]**, v. 9, n. 3, p. 403-411, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n3/v9n3a07.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

STROPPIA, T. V. S.; LOURENÇO, L. M. Propostas atuais de intervenção em violência escolar: Uma revisão da produção científica. **Perspectivas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 34-45, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535805.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectiva**. Brasília: Plano Editora, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285589694_A_RELACAO_FAMILIA_E_ESCOLA_PRATICAS_E_DESAFIOS>. Acesso em: 05 mai. 2019.

TOMAR, M. S. A Entrevista semiestruturada. **Webfolio de Investigação Educacional**. 2007. Disponível em: <mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/matriz-do-guio-de-uma-entrevista-semi.html>. Acesso em: 05 mai. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 1935. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477786/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____. **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 1998.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 1979.

WEBER, M. **Conceitos básicos em Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Moraes, 2008

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 336 p.

ZALUAR, A. **Da revolta ao crime**. São Paulo: Moderna, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PROFESSORES

1. Idade:
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Como você se percebe racialmente ? _____ -
4. Qual a sua religião? _____
5. Qual a sua formação? _____
6. Há quantos anos você ensina a disciplina de Sociologia? _____
7. Especificamente nesta escola, há quantos anos você leciona? _____
8. Qual a carga horária semanal como docente nesta escola? _____
9. Qual dos turnos você leciona nesta escola? Manhã Tarde Noite O que você entende por violência escolar?
10. Você já vivenciou algum tipo de violência escolar? Relate!
11. Como você classificaria a violência nesta instituição?
12. No seu ponto de vista, quais fatores contribuem para a violência escolar?
13. Quais estratégias você utiliza no seu trabalho docente para mudar o cenário da violência escolar?
14. Quais dificuldades você enfrenta para executá-las?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) Analisando a compreensão dos professores de Sociologia sobre a relação violência escolar e aprendizagem em escolas de Fortaleza – CE, cujo objetivo é analisar a percepção dos professores sobre a relação entre a compreensão dos professores de Sociologia do ensino médio sobre a relação entre violência e afeta o processo de ensino e aprendizagem, por Alaide Rejane de Lima Vilote no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UFC).

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (85) 996286606 ou e-mail luizfabiopaiva@gmail.com; ou pela pesquisadora, cujo telefone é (85) 996177796 ou pelo e-mail janevilote@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e que poderá ser utilizado para a confecção do Trabalho final do referido curso.

Minha colaboração se fará de forma anônima, onde posteriormente serão entrevistados os professores que ministram aula de Sociologia do 1º, 2º e 3º das escolas que integram o ensino regular no Estado do Ceará seguindo os mesmos critérios da análise amostral que foi usado na seleção das entrevistas também será aplicado para os questionários na forma semi – estruturada aos professores a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Fortaleza, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

E E F M NOEL HUGNEN DE OLIVEIRA PAIVA

Rua Monsenhor Salazar, 279 – São João do Tauape – Fortaleza – CE.

Fone: (85) 31016154: nhugnen@escola.ce.gov.br.

Declaro, para os devidos fins, que convidamos em participar da pesquisa, intitulada: analisando a compreensão dos professores de Sociologia sobre a relação violência escolar e aprendizagem em escolas de Fortaleza – CE, realizada pela mestranda Alaide Rejane de Lima Vilote sob a responsabilidade do professor Dr. Luiz Fábio Silva Paiva do Laboratório de Estudos da Violência – LEV do centro de ciências sociais na Universidade Federal do Ceará – UFC, desenvolvendo as atividades que nos competem, pelo período de execução prevista desta pesquisa que objetiva se analisar a percepção dos professores sobre a relação entre a compreensão dos professores de Sociologia do ensino médio sobre a relação entre violência e afeta o processo de ensino e aprendizagem. O primeiro momento se utilizará de uma conversa com o entrevistado a respeito da importância de sua participação para a pesquisa. Em seguida, será aplicado um questionário semiestruturado, utilizando a ferramenta da gravação, destacando o sigilo e o anonimato dos participantes.

Assinatura do (a) diretor (a) da Instituição

Assinatura do (a) pesquisador (a)