



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

GUSTAVO RODRIGUES SILVA

**O TERRITÓRIO DE INCIVILIDADE NA MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA
ESCOLAR: UM OLHAR NAS VIOLÊNCIAS INTRAMURAIS**

RECIFE, 2016

GUSTAVO RODRIGUES SILVA

**O TERRITÓRIO DE INCIVILIDADE NA MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA
ESCOLAR: UM OLHAR NAS VIOLÊNCIAS INTRAMURAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos

RECIFE, 2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- S586t Silva, Gustavo Rodrigues.
O território de incivilidade na manifestação da violência escolar : um olhar nas violências intramurais / Gustavo Rodrigues Silva. – 2016.
156 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2016.
Inclui referências e anexos.
1. Geografia. 2. Globalização. 3. Territorialidade humana. 4. Violência na escola. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos (Orientador). II. Título.
- 910 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2016-120)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS - DCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo



GUSTAVO RODRIGUES SILVA

**O TERRITÓRIO DE INCIVILIDADE NA MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM
OLHAR NAS VIOLÊNCIAS INTRAMURAIS**

Dissertação aprovada, em 11/08/2016, pela comissão examinadora:

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
(1º examinador - orientador - PPGeo/DCG/UFPE)

Prof. Dr. Alcindo José de Sá
(2º examinador - PPGeo/DCG/UFPE)

Prof. Dr. Aduino Gomes Barbosa
(3º examinador - Geografia/UFPE)

RECIFE, 2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que acreditam na educação como ponto fundamental de transformação do mundo, no que se refere às melhores relações e desenvolvimentos sociais, para aqueles que têm na geografia uma ferramenta para tal mudança positiva, que se comprometem na sua pesquisa e ensino sustentados em seus sonhos, vontades, capacitações e iniciativas. Boa leitura!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao **Senhor Jesus** que pela fé acredito está comigo em todos os momentos e que me sustenta nos momentos mais angustiantes e delicados de minha vida e sem o qual não me faria sentido a existência.

Por seguinte, a minha Mãe-avó, **Gercina Gomes da Silva**, que apesar de ter sido privada dos estudos sempre me estimulou a estudar e melhorar minhas notas e comportamento como cidadão, a qual sem os castigos e lições de moral eu não teria conseguido chegar aonde cheguei, agradeço do fundo do coração senhora Gercina Gomes da Silva.

Agradeço aos meus tios, **Gerson Rodrigues, Gilvan Gomes, Givaldo Gomes, Geovane Gomes, Glória Alves, Cleide Gomes (in memorian) e Geni Rodrigues (in memorian)**, pois se fizeram muito presentes em cada momento da minha vida e apoiaram, sempre quando possível, a minha trajetória, se comportando, cada um, como meus pais e minhas mães. Agradecimento especial a essas tias que apesar de não estarem mais ao meu lado, por estarem com Deus, foram pessoas de suma importância para minha formação como uma criança de infância feliz e um homem cidadão. Obrigado Tias Cleide e Geni.

Que fique registrado os meus agradecimentos a minha noiva, futura esposa e eterna namorada, **Larissa Gabriela Cavalcanti da Silva** e aos seus pais, **Robson Luiz da Silva e Maria de Fátima Cavalcanti Silva**, os quais pagaram minha inscrição no vestibular e que sem esse estímulo financeiro eu não poderia, naquele ano, 2009, na COVEST UFPE, ter sido aprovado.

Agradeço de coração alegre e satisfeito a minha querida e amada Mãe, **JANETE RODRIGUES SILVA**, que me ensinou, com toda sua doçura no modo de ser a ter paciência e calma, principalmente nessa reta final do meu curso. **Obrigado Mãe Janete!**

Agradecimentos profundos e sinceros ao meu orientador **Francisco Kennedy Silva dos Santos**, uma vez que se mostrou paciente e atento em todos os meus momentos angustiantes na escrita deste trabalho e para além do trabalho se preocupou na minha formação como profissional e ser humano, como um docente decente que visa à educação como algo sério e o ensino no

seu processo de complexidade, necessidade e prazer a ferramenta fundamental para educar. Obrigado meu orientador, amigo, mentor e meu exemplo de profissional e pessoa, **Kennedy dos Santos!**

Agradeço desde já a banca que compõe esse momento, o qual se torna um dos mais importantes de toda a minha dissertação. O convite feito assim foi feito por acreditar na capacidade acadêmica que a banca, **Professor Alcindo Sá** e **Professor Adauto Gomes**, possui em analisar o tema proposto e desenvolvido, por isso o agradecimento sincero de um até então mestrando que tem anseios para além do mestrado.

EPÍGRAFE

“Muitos dos fracassos na vida foram feitos por pessoas que não perceberam o quão perto estavam da vitória quando desistiram”

Thomas A. Edison

“A vida vai ficando cada vez mais dura perto do topo”

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Esta dissertação visa conhecer, expor e analisar o fenômeno da violência e suas ramificações dentro do espaço escolar, se utilizando dos olhares dos principais agentes, os quais são a Gestão Escolar, que para este trabalho discriminamos como Direção e Coordenação, os discentes, os quais serão os alunos alcançados para aplicação da pesquisa e por fim os agentes docentes, os quais discriminados são os professores, no cenário de duas instituições localizadas no mesmo bairro, o bairro do Ibura, na Região Metropolitana do Recife, e de regimes diferentes, Regular e Semi-Integral. O trabalho está dividido em três grandes partes, que transitam entre a globalização, a educação geográfica, o território, o ensino e a violência: (1) suportes teóricos às categorias analisadas e abordadas durante a pesquisa. 2: levantamento empírico das hipóteses do pesquisador, por meio de entrevistas elaboradas e aplicadas. 3: reflexão a cerca de toda temática teórica e empírica do trabalho proposto (considerações finais). As relações sociais, políticas, culturais de civilidades e de incivilidade existentes no âmbito escolar são argumentadas e apresentadas como documento de uso público para reflexão e/ou apoio para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Educação geográfica; Globalização; Território; Violência;

ABSTRACT

This dissertation aims to know, expose and analyze the phenomenon of violence and its ramifications within the school environment, using the looks of the main agents, which are the School Management, which discriminate for this work as Direction and Coordination, the students, which will be the students made for the research application and finally the teaching staff, who are discriminated teachers, In the scenario of two institutions located in the same neighborhood, the Ibura the neighborhood, in the Metropolitan Region of Recife, and different regimes, Regular and Semi-Integral. The work is divided into three major parts, traveling through globalization, geographic education, land, education and violence: (1) theoretical supports the categories analyzed and addressed during the search. (2) empirical survey of hypotheses the researcher, through elaborated and applied interviews. (3) reflection about all theoretical and empirical issue of the proposed work (closing remarks). The social, political, cultural and civilities of existing incivility in schools are argued and presented as a public use document for reflection and / or support for future research.

Keywords: Geographic education; Globalization; Territory; Violence;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO ESCOLAR.....	22
1.1. INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS BÁSICOS DA GEOGRAFIA.....	24
1.1.1. Espaço geográfico.....	24
1.1.2. Conceito de Paisagem.....	25
1.1.3. Conceito de Região.....	27
1.1.4. Conceito de lugar.....	28
1.1.5. Conceito de escala geográfica.....	29
1.1.6. O Conceito de Território.....	30
1.1.6.1. território, abordagens diferenciadas do conceito.....	33
1.2. O CONCEITO DENTRO DO CONCEITO, TERRITORIALIDADE.....	37
1.3. O TERRITÓRIO E A LEITURA DO ATUAL.....	40
2. A GLOBALIZAÇÃO E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DE CONSUMO E ÓDIO.....	48
2.1. A CONTRA ADIÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO.....	48
2.2. GLOBALIZAÇÃO: UM “UP” NA VIOLÊNCIA.....	50
2.2.1. A Globalização do desejo mimético e a violência de um todo.....	53
2.3. O FENÔMENO VIOLÊNCIA.....	56
2.3.1. A violência como fator social, humano e histórico.....	58
2.4. UMA BREVE ABORDAGEM DOS TIPOS DE VIOLÊNCIAS MAIS COMUNS NA SOCIEDADE.....	59
2.4.1. Violência Criminal.....	59

2.4.2. Violência Estrutural.....	61
2.4.3. Violência Institucional.....	61
2.4.4. Violência Interpessoal.....	62
2.4.5. Violência Intrafamiliar.....	63
2.4.6. Violência intrapessoal (autoinfligida)	65
2.4.7. Violência Cultural.....	66
2.5. O FENÔMENO VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	67
2.5.1. Violência Na, Da e Contra a Escola.....	70
2.5.2. O bullying como uma das manifestações da violência escolar.....	72
2.5.2.1. Alguns casos da iniciativa <i>bullying</i>	77
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O “TOQUE” DA VIOLENCIA NO SER PROFISSIONAL.....	80
3.1. O SER PROFISSIONAL APÓS A FORMAÇÃO.....	83
3.1.1. Da Vocação e da Profissão.....	86
3.1.2. O Dinheiro e a Profissão Docente.....	89
3.1.3. A Violência que continua e a Formação Continuada.....	96
3.2. PALITO DE FÓSFORO QUEIMANDO NA SALA DE AULA: A SÍNDROME DE BURNOUT.....	101
4. DAS DISCUSSÕES: INVESTIGAÇÕES E RESULTADO.....	106
4.1. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	106
4.2. PERFIL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	107

4.3. PERFIL DO TERRITORIO E DA VIOLÊNCIA TERRITORIALIZADA.....	109
4.4. PERFIL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	115
4.4.1. Da Percepção dos Professores e da Gestão Escolar.....	115
4.4.2. Da Percepção dos discentes.....	120
4.4.3. As Resultantes das Violências pela Análise do <i>Bullying</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	142
Anexo A: Questionário aos Professores.....	143
Anexo B: Questionário aos Alunos.....	147
Anexo C: Questionário aos Gestores.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração de exame de avaliação desconsiderando as particularidades dos sujeitos.....	70
Figura 2: Resultado do Censo da Educação Superior 2013.....	94
Figura 3: Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes de Graduação.....	95
Figura 4: Gráfico para distribuição das formações da graduação.....	107
Figura 5: Escola 1 com a lateral totalmente pixada.....	118
Figura 6: Escola 2, bancas destruídas colocadas no lado externo da escola.....	119
Figura 7: Gráfico dos que tiveram bens furtados no âmbito escolar.....	123

INTRODUÇÃO

Trazer a reflexão sobre as complexas relações estabelecidas, na realidade contemporânea, eivadas pelas contradições da sociedade capitalista deve ser ações fundamentais na Geografia, quanto mais nas docências dessa disciplina e nas docências em geral, uma vez que esse sistema econômico é o mais influenciador das características da sociedade atual. Dentre os aspectos assinalados acima, encontram-se as relações socioespaciais de incivilidade ou anticivilidade, com destaque para a violência, que atinge as escolas e a sociedade em abrangência. Contudo, esse tema necessita de ser mais aprofundado no ensino de Geografia. Através do trabalho de Gomes (1995), Santos (1986) e Machado (2013), é cabível perceber que através dos conceitos e dos olhares criados e apropriados pela Geografia é possível fazer uma leitura mais aprofundada das relações humanas na superfície terrestre e em especial, nesta proposta, os territórios de “anticivilidade” (SÁ, 2007) nos espaços escolares, território do conhecimento, tornando assim o conceito elemento *sine qua non* para aqueles que desejam aprofundar-se nas reflexões de sociabilidade existentes na superfície terrestre.

O território como um dos conhecimentos conceituais apropriado pela Geografia se torna de integral importância quando se deseja analisar as relações humanas suportadas pelo poder e domínio (RAFFESTIN, 1993), o qual, o território, pode contribuir na busca para melhor entendimento das motivações que levam as pessoas entre si manterem ações de incivilidade ou anticivilidade. O sistema socioeconômico de processo capitalista e globalizado, estudado pela Geografia, também se torna ponto fundamental na leitura das interessoalidades existentes no espaço geográfico e mais especificamente no território.

Lacoste (1988) e Freire (2000) dentro de suas *práxis* discutem que apenas aceitar que a Geografia possui ferramentas para entender as relações humanas no espaço geográfico não é suficiente para mudanças no paradigma da sociedade. É preciso usá-las também nos espaços escolares de ensino

básico onde se torna mais efetiva essa proposta de influenciar positivamente nos comportamentos da sociedade e de combater as ações de anticivilidade.

Para melhor caminhar neste trabalho se faz necessário a compreensão dos conceitos de Civilidade, Incivilidade e Anticivilidade, onde a Civilidade é o conjunto de ações, formalidades, palavras, que os cidadãos adotam entre si para demonstrar um mútuo respeito e consideração; boas maneiras, polidez, cortesia. Em geral, é vocábulo que se refere ao cidadão, considerado em suas relações com os demais membros da sociedade, das quais resultam deveres ou obrigações a cumprir e direitos a exigir. Silva (2013).

A Incivilidade seria a negação a manifestação de civilidade com impolidez, grosseria, indelicadeza, ação momentânea ou contínua, que exclui o respeito a si mesmo e ao outro. No caso de incivilidade é possível perceber que as pessoas que a praticam podem ser levadas a tal ato pela falta de conhecimentos que norteiam a civilidade presente ou também pelo desejo de romper, momentaneamente, com os parâmetros que mantêm as normas de respeito e comportamentos aceitáveis entre os indivíduos. Fiuza (2013).

A Anticivilidade se dá pela total rejeição a quaisquer convenções que regem e norteiam aquela sociedade presente. As ações de civilidade são expulsas, intencionalmente, para que sejam realizadas práticas de cunho individual, agressivo ou violento, em detrimento do outro. Os territórios do tráfico de drogas ou humanos, por exemplo, excluem intencionalmente e de maneira violenta as convenções estabelecidas que se propõe um estabelecimento de respeito mútuo e respeito pelas diferenças. É possível perceber sinais de anticivilidade em grupos, que formam territorialidades ou em indivíduos que se manifestam contra convenções do bom viver. Sá (2007).

Para os fins didáticos neste trabalho serão usados os termos da incivilidade e da anticivilidade para tratar uma manifestação de não civilidade momentânea, sem interesses na continuidade de uma quebra aos padrões de respeito mútuo e para tratar uma manifestação de não civilidade intencional, premeditada, repetida com desejos de uma exclusão total da civilidade vigente, respectivamente. A violência aparece como fruto e também gerador das

relações de incivilidade e anticivilidade, as quais são conhecidas desde os primeiros registros das relações humanas.

É tido assim a questão do nosso problema, o qual se manifesta pela indagação de: Como a violência é capaz de influenciar diretamente nas relações intramurais do território escolar e se existem ações possíveis para o findar da violência? A hipótese aqui apresentada é a de que a violência é inerente ao ser humano e não é existente qualquer ação também humana para a extinção total de tal comportamento. Não existe política pública para mudar a questão violenta de um todo, no entanto, é possível diminuir seu alcance e facetas.

Este trabalho de pesquisa intitulado “O TERRITÓRIO DE INTICIVILIDADE NA MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR NAS VIOLÊNCIAS INTRAMURAIS” visa conhecer, expor e analisar o fenômeno da violência e suas ramificações dentro do espaço escolar, se utilizando dos olhares dos principais agentes, os quais são a Gestão Escolar, que para este trabalho descriminamos como Direção e Coordenação, os discentes, os quais serão os alunos alcançados para aplicação da pesquisa e por fim os agentes docentes, os quais descriminados são os professores, no cenário de duas instituições localizadas no mesmo bairro, o bairro do Ibura, na Região Metropolitana do Recife, e de regimes diferentes, Regular e Semi-Integral.

Dentro dos objetivos pontuais para a pesquisa estão: Identificar e analisar as manifestações de violência existentes dentro do território escolar. Analisar as percepções dos gestores, docentes e discentes sobre a violência dentro da escola. Verificar se existem diferenças nas relações interpessoais violentas dependendo do regime de tempo que as escolas estão inseridas, Semi-integral ou Regular.

O interesse pelo tema violência escolar surgiu no pesquisador em um Simpósio Internacional realizado na Universidade Federal de Pernambuco, o qual tratava das diversas ramificações da violência. A manifestação da violência abordada pelo autor do trabalho no simpósio se dirigia pelo aspecto

de exclusão existente entre os alunos, no entanto, com o passar dos anos foi percebido a existência de outros olhares sobre o mesmo fenômeno, olhares esses que não desclassificava a violência, mas que potencializava as capacidades de uma leitura mais concreta e próxima do possível fato.

Os constantes anúncios midiáticos da violência física dentro dos espaços destinados a sabedoria, a troca de conhecimentos, de aumento das capacidades técnicas e também morais, a escola, instigaram a pesquisa de maneira intrigante para o aprofundamento do tema. Para além das matérias e divulgações das violências por meios das redes sociais, o próprio autor se deparou com algumas cenas violentas durante os períodos direcionados a docência que não eram possíveis de serem classificadas com a habitual discriminação da violência física, existindo assim uma incomodação maior capaz para se aprofundar sobre o tema violência dentro das escolas.

O medo tem se tornado fator comum dentro das escolas, principalmente entre os professores, a cada ano diminuem os números de interessados em exercer a profissão docente, respaldados pelo medo das realidades violentas apresentadas e comprovadas diariamente em sala de aula, as constantes insatisfações profissionais regidas pela falta de suporte técnico e emocional, o distanciamento das famílias no processo educativo, as constantes cobranças excessivas sobre um profissional professor capaz de extinguir todas as mazelas possíveis em um indivíduo, mesmo quando esse se apresenta entre outros 30, 40 e até 60 outros indivíduos e para esses que não conseguirem essa façam o enfático discurso do “não vocacionado para ser professor”.

O medo também é uma angústia psicológica dentro dos agentes discentes, uma vez que a constante violência física, moral, verbal, intencionadas, direcionadas e repetidas, *bullying*¹, atinge os alunos de maneira profunda a ponto causar um desejo repulsivo de abandono da escola, mesmo sabido, pelos agredidos, que a escola é de suma importância na formação pessoal e profissional.

¹Manifestação violenta, constante, intencional e direcionada, a qual é praticada dentro dos âmbitos educacionais e que podem revelar uma exteriorização de incivilidade ou de anticivilidade.

Foram percebidos que apesar do muito conhecimento popular sobre o tema, os trabalhos acadêmicos destinados a essa temática muitas vezes se limitam a pesquisadores específicos da educação, no entanto, a questão da educação no Brasil atinge as diversas áreas existentes desde as ligadas diretamente a licenciatura assim como as que não são, uma vez que nas escolas compartilham de todos os futuros indivíduos que se tornaram parte de uma sociedade produtiva. O autor entende que sobre determinado fenômeno é possível estabelecer diversas abordagens, as quais devem ampliar o conhecimento sobre o mesmo objeto pesquisado.

Qualquer ponto de vista sobre a realidade sempre será uma vista a partir de um ponto, assim a realidade para ser mais bem compreendida é preciso vários pontos de vistas, várias análises de áreas diferentes do conhecimento para que assim se permita uma melhor discussão da realidade vivida e diariamente abordada.

Em um trabalho realizado por Sposito (2001), constatou-se que em um período de 15 anos (de 1980 a 1995) de trabalhos acadêmicos ligados aos níveis de mestrado e doutorado foram apresentados 6.092 trabalhos, porém os que abordam a violência escolar se limita a um número ínfimo de 4, sendo duas teses e duas a dissertação. Por esse motivo que fica claro que as abordagens sobre violências nesse território são bastante recentes no Brasil.

De acordo com levantamentos do estado da arte: das bibliografias, documentos e das referências em geral. Ainda não é possível traçar o que se refere á teoria pura da violência, existem autores que se debruçam sobre a temática na tentativa de contribuir de maneira acadêmica cooperativa, no que aponta os resultados como uma forma complementar as interpretações da violência.

Sobre a violência escolar, os dados e investigações para alcançar uma compreensão do fenômeno são ainda mais escassos, com sua recente natalidade ainda é preciso que as diversas áreas do conhecimento, da ciência, da filosofia abordem com seus olhares e perspectivas diferenciadas criando um enorme mosaico que poderá, para os que desejam amplitude do conhecimento,

costurar um grande retalho de todas as impressões para tentar ter um alcance de discurso melhor que o atual existente.

Nesse processo de contribuição das diversas áreas sobre a temática da violência e mais especificamente da violência escolar é que o autor se aproximou da pesquisa através da elaboração e execução de questionários direcionados para os gestores das instituições, os alunos das escolas e os professores.

As escolas investigadas estão situadas no bairro do Ibura, um dos bairros de maior atenção securitária da Região Metropolitana do Recife. Segundo o censo, realizado pelo IBGE no ano de 2010, o bairro do Ibura, com 1125,3 ha, obtinha um número igual a 50 617 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de 76,7 hab./ha. O bairro também apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano da cidade do Recife (IDH-M) abaixo do índice considerado bom (a partir de 0,8), sendo em 2010 o seu IDH de 0,732.

Para garantir o anonimato das escolas, concordamos por identificar na pesquisa as escolas por *Escola 1* e *Escola 2*. A escolha das escolas se deu pela influência exercida no bairro através do quantitativo de matriculados, por estarem localizadas em um bairro de violência significativa no Recife, pelas diferenças de funcionamento temporal (Semi-integral e Regular)² e pela proximidade uma da outra. A *Escola 1* está a menos de 2 mil metros de distância da *Escola 2* (aproximadamente 13 minutos, andando a pé).

A escolha das escolas é baseada em amostragem estatística a partir da lista do total de escolas públicas existentes em Recife, no mesmo bairro, com diferenciação em regimes de integrais e não integrais, consultada na Secretaria de Educação do estado, a fim de se obter um maior grau de confiabilidade das procedências escolares.

² Semi-integral – Carga horária de 35 horas aulas semanais: É uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

Regular – Carga horária de 20 horas aulas semanais: Os alunos frequentam um único turno (manhã, tarde ou noite). Modelo tradicional de tempo escolar no país.

A *Escola 1* conta, no ano de 2016, com uma média de 50 educadores, e um número próximo a 1.380 alunos matriculados, fazendo uma representatividade significativa no bairro.

A *Escola 2* conta, no ano de 2016, com um total de 78 educadores, ligados a escola por vínculo de concurso contratual ou por vínculo de concurso efetivo. Para esta mesma instituição educacional frequenta um total de 2.063 alunos, trazendo uma importância singular para o lugar, uma vez que uma gama tão grande de jovens e adolescentes frequenta e irá frequentar esse ambiente escolar, com suas práticas e seus desafios.

O Estado de Pernambuco é o que mais possui escolas de funcionamento de tempo Integral e Semi-Integral do país, a *Escola 1* pertence as classificações nacionais do ensino regular, estando suas condições não adequadas, ainda, para o enquadramento Integral ou até Semi. A *Escola 1* ainda não está em funcionamento integral ou semi-integral, pois não atende os critérios de condições de infraestrutura das escolas, duração da jornada escolar, carga horária curricular anual do Ensino Médio integral e semi-integral, composição, carga horária de trabalho e principais atribuições da equipe gestora e carga horária de trabalho, salário e processo de ingresso do professor no quadro docente da escola de Ensino Médio integral. Como aponta a Lei n.º 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). No entanto, a Escola 2 já vem se adaptando ao processo de Integralização total dos horários de funcionamento, estando atualmente em condições Semi-Integral.

Optamos por uma abordagem do tipo qualitativa, uma vez que este tipo de pesquisa procura ir um pouco a mais dos parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorporando em seu fazer, o sujeito e suas subjetividades, tentando valorizar a construção peculiar das práticas cotidianas através dos processos significativos de sua construção, onde se incorpora as representações, os significados e o sentido existencial elaborado, (MINAYO, 1994). No entanto, não foi desconsiderada a importância da relevância dos quantitativos e suas sistematizações de organização, sendo os números, percentuais e estatísticas de suma relevância.

Duas etapas são fundamentais: a primeira feita é uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam questões da anticivilidade e suas interfaces com o ensino e o ensino de geografia e uma apreciação de documentos oficiais que contribuem diretamente para o entendimento das categorias teóricas apresentadas.

A segunda etapa é a aplicação do questionário, como estratégia de pesquisa, ou do ponto de vista dos procedimentos técnicos, como sugere Silva e Menezes (2005) de levantamento, que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

A revisão bibliográfica feita mediante uma leitura sistemática, com fichamento de cada obra, de modo a ressaltar os pontos pertinentes ao assunto em estudo abordado pelo autor. A pesquisa é realizada através de análises em artigos, dissertações, teses e documentos oficiais obtidos em bibliotecas e internet.

A investigação se deu nas instituições de ensino público estadual, no estado de Pernambuco, na capital Recife, Região Político-administrativa 06, Recife Sul, em um bairro popularmente conhecido por seus registros de violência criminal, estrutural e simbólica, o bairro do Ibura.

Para o alcance da compreensão sobre as categorias desejadas é elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas. A elaboração das perguntas foi feita a partir da análise da bibliografia existente sobre o tema e da observação pré-contextual das escolas selecionadas. As perguntas não seguem um padrão prévio ou já adotado em outras pesquisas, mas elaborada para atender os objetivos do presente trabalho.

Para os professores, a entrevista foi organizada de maneira a ficarem sequenciadas as investigações sobre identificação dos entrevistados, a formação dos professores, a sensação de segurança ou a falta dessa apontando uma violência em si, a identificação do território ou da territorialidade nas violências detectadas e por fim uma das manifestações da violência especificamente dos territórios de ensino, o bullying.

Para os estudantes, a entrevista segue uma estrutura bastante similar às demais com uma caracterização de identificação básica para o alunado, em seguida uma investigação sobre as manifestações de violência escolar pelo bullying e a tentativa de localizar as territorialidades dessas manifestações violentas apontadas pelos alunos e registradas pelo pesquisador. A escolha dos discentes foi feita por meio da seleção dos próprios gestores.

Para os gestores, encontrados na instituição, as temáticas da segurança escolar, do território e da violência pelo bullying se mantêm, porém com indagações próprias as intenções e funções dos cargos executados. Nas seguintes sequências: identificação do gestor ou coordenador, a percepção sobre as instituições formadoras de professores, o território e territorialidades das violências existentes, a percepção da segurança ou da falta de segurança escolar e por fim o papel da escola nesse processo de antiviência.

Antes da aplicação do questionário, foram explicadas a importância da pesquisa e a necessidade de se obter respostas confiáveis para as questões, como sugerem Silva e Menezes (2005). Os questionamentos foram realizados presencialmente, possibilitando, desse modo uma interação minimamente confiável para as respostas.

Por último, foi adicionado ao questionário a possibilidade dos agentes (gestão e professores) destacarem alguma observação necessária ao tema ou de interesse próprio. Para essa possibilidade, aqueles que desejaram algum destaque sempre comentaram sobre os valores de remuneração empregados as atividades dos docentes da educação básica brasileira, registrando as insatisfações das condições financeiras atuais. Por esses modos ressaltando apontamentos levantados por Esteve (1992), do mal estar docente, do qual entre alguns está o financeiro.

Durante o processo de investigação algumas situações tornaram a pesquisa com um maior interesse subjetivo, uma vez que foi percebido pelo autor que muitos dos professores quando entrevistados se colocavam em posição defensiva, acreditando se tratar de mais uma análise de suas práticas seguidas de julgamentos e condenações, no entanto, quando o autor

anunciava que também fazia parte do grupo nacional de docentes e que não era de objetivo primeiro analisar práticas, mas identificar fenômenos, uma postura, por parte dos discentes, mais confortável e mais receptível era percebida.

Diante das tentativas de abordar diretamente a direção da escola foi percebido um afastamento contínuo por parte de uma das direções, ocasionando a investigação pela pesquisa com a coordenação de uma das escolas.

Quando anunciado que seria preciso uma abordagem aos alunos, por incrível surpresa e sem explicações, a coordenação de uma escola e a direção de outra escola, simplesmente não permitiu a abordagem livre aos alunos, trazendo por escolhas deles alguns alunos selecionados. Essa seleção, no entanto, parece não ter influenciado no alcance do trabalho, mas fica por esse momento registradas algumas das situações do processo metodológico desta pesquisa. Os dados foram observados e analisados com o princípio metodológico crítico, pelos meios comparativos e de percentuais para o alcance das categorias de análises as quais foram: a segurança escolar (violência), o território e o *bullying*.

1. OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO ESCOLAR

Os conceitos são formas intelectualizadas de uma realidade na tentativa de verbalizar um ou vários objetos de observação. O conceito é algo impalpável, mas de grande significativa para a compreensão dos fatos e delimitação do pensamento. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conceito é:

[...] a representação das características gerais de cada objeto pelo pensamento. Conceituar significa a ação de formular uma ideia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Tal condição implica reconhecer que um conceito não é real em si, e sim uma representação desse real, construída por meio do intelecto humano. (BRASIL/PCN, 1999).

Dentro da Geografia é possível destacar alguns dos principais conceitos como: espaço geográfico, paisagem, região, território, lugar e escala, os quais norteiam por muitas vezes as análises das complexidades do mundo, sejam esses norteamentos existentes através dos conceitos na forma consciente e proposital ou inconsciente e não proposital. Nesse viés fica possível perceber que o geógrafo que se dedica ao ensino possui uma dimensão considerável na contribuição da construção pessoal e social daqueles os quais se atentarem ao processo de aprendizagem, os alunos.

Ao se tratar da escola ou do campo escolar, podemos afirmar que é impossível o não direcionamento aos principais atores e agentes dessa abordagem, os quais são sempre os professores e os alunos numa relação constante de ensino/aprendizagem, muitas vezes se direcionando do docente ao discente, no entanto, os agentes serão passivos a inversões voluntárias e involuntárias desse direcionamento.

Na visão de Callai (2001), muitos autores apresentam que o conteúdo da Geografia é o próprio mundo e suas dinâmicas biológicas, químicas, físicas e humanas, onde as mudanças podem ocorrer com velocidade. O que torna imprescindível oferecer condições de pensar e agir aos alunos, buscando

elementos que permitam compreender e explicar as constantes transformações.

O território, por exemplo, é um dos grandes trunfos ao qual a geografia se apropriou para potencializar a leitura do real, no que se refere as relações de domínio, poder, conflitos, violências, relações interpessoais de curta localização ou de grande extensão geográfica, por isso e com isso sua apresentação dentro do campo escolar se torna de grande ferramenta para o professor, aluno e também escola compreenderem algumas das tantas situações em seus caminhos sociais que quase sempre serão inevitáveis a trajetória da violência

É na escola, onde existe a complexa dinâmica ensino/aprendizagem que podemos dizer que o exercício da docência se fundamenta sobre a *práxis* ou que ela mesma é *práxis* eivada sobre as práticas e as teorias para contribuição na mudança contemporânea junto aos agentes humanos, em uma íntima relação de teorias e práticas (PIMENTA, 2001).

No âmbito escolar, também, que se faz necessário a compreensão dos conceitos, uma vez que são eles que trazem ao campo das ideias a concepção da realidade, tornando assim a assimilação das aulas mais ampla e mais coerente. Se partirmos da perspectiva que na escola se iniciam as primeiras formas de relação com o convívio social, onde a diferença do outro deve ser assimilada e interpretada, torna-se significativo que os conceitos das relações sociais sejam apresentados. Entende-se que um contato introdutório aos conceitos geográficos apresenta grande potencial para possibilitar, posteriormente, o entendimento do conteúdo disciplinar apresentado e das experiências sociais vivenciadas.

O conceito serve como “ferramenta” intelectual não só para compreensão, mas também para a intervenção dos fatos, como agente intelectualizado da paisagem e das relações, por isso, os conceitos, sejam eles geográficos ou não geográficos, não devem ser concebidos como algo pronto e acabado e que serve de memorização, pois eles estão em constantes construções, visto que, como “ferramenta” e também objeto de compreensão

das complexidades do mundo, eles evoluem, se modificam e se aperfeiçoam para uma readequação e maior precisão na leitura do contemporâneo. Sendo dissociado da realidade, os conceitos se apresentam desprovidos de significado, já que eles surgem para possibilitar uma análise do real.

1.1. INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS BÁSICOS DA GEOGRAFIA

1.1.1. Espaço geográfico

Dentre os conceitos da Geografia, o espaço geográfico seria o mais abrangente, o mais amplo abarcando assim todos os outros conceitos básicos da Geografia, os quais se relacionam entre si. Segundo Corrêa (1982, p. 25-34), em seu trabalho “Espaço Geográfico: algumas considerações”, o Espaço também é apreendido em vários outros ramos da ciência e para cada tal possui uma conotação e em muitas vezes distintas. “Entre os astrônomos, matemáticos, economistas e psicólogos, entre outros, utiliza-se respectivamente, as expressões espaço sideral, espaço topológico, espaço econômico e espaço pessoal” Op. cit. O homem é por inerência agente transformador da paisagem. Na geografia o espaço geográfico só é possível existir diante da relação de interação entre o homem e o meio em que ele vive. Conforme Lobato Correa (1982) “a palavra espaço tem o seu uso associado indiscriminadamente a diferentes escalas, global, continental, regional, da cidade, do bairro, da rua, da casa e de um cômodo no seu interior op cit.” Essa associação indiscriminada dentro da Geografia é algo que se deve evitar, uma vez que sendo o conceito geográfico de espaço a superfície da terra e a relação do homem com o meio e tendo coexiste com o espaço outros conceitos mais específicos. Torna-se desaconselhável, segundo Corrêa, utilizar esse conceito em todas as escalas.

Milton Santos, em seu livro *Pensando o Espaço do Homem* (2001), o espaço geográfico seria um acúmulo desigual de tempo onde ao decorrer da história, da humanidade e das técnicas, as ações foram se acumulando e desenvolvendo características e caracterizações de suma importância para o atual, o real, o presente. O espaço geográfico como presente, como significado perceptível do agora, uma vez que é afirmado por G. Kubler, 1973, p. 43 (apud

SANTOS, 2001, p. 14.) “Mas a atualidade me escapa. O que é então a atualidade?” existindo assim uma grande e real possibilidade de confundir o real com aquilo que não o é mais e é observando o espaço representado por suas subcategorias (região, paisagem, lugar, território...) que é possível captar o presente em seu momento mais fatídico. A afirmativa que o espaço geográfico não foge da mesma perspectiva apresentada por Marx ao mercado e a mercadoria onde eles, tanto o espaço quanto o mercado e mercadoria se mundializaram e possuem determinados valores é apresentada por Santos Op, cit.

Com a mundialização da sociedade, o espaço, tornado global, é um capital comum a toda a humanidade. Entretanto, sua utilização efetiva é reservada àqueles que dispõem de um capital particular. Com isso, a noção de propriedade privada de um bem coletivo é reforçada. (SANTOS, 2007, p. 31-32.).

Moreira (1982) entende o espaço geográfico como estrutura de relações sob determinação do social; é a sociedade vista com sua expressão material visível, através da socialização da natureza pelo trabalho. É uma “totalidade estruturada de formas espaciais”. Moreira usa a metáfora da quadra esportiva polivalente para entender o espaço, onde o arranjo espacial representa as leis do jogo, o espaço seria a aparência e a sociedade a essência. Destaca-se a importância do conceito de formação econômico-social, que na opinião do autor abarca as classes dominantes e o modo de produção. O arranjo espacial é visto como “expressão fenomênica do ‘modo de socialização’ da natureza e dos termos de sua configuração em formação econômico-social” Moreira (1982) e o espaço organizado socialmente é formação sócio-espacial, que é a expressão fenomênica da complexa trama da formação econômico-social.

1.1.2. Conceito de paisagem

Este conceito está relacionado aos sentidos humanos, percepções físicas onde é possível perceber se o espaço analisado está em sua forma natural ou artificial, normalmente se cai no deslize de pensar que só é atingível perceber a paisagem através da leitura ocular, da observação propriamente

ditada, no entanto, a cada paisagem é próprio sons e odores, o barulho dos carros, das buzinas, do vapor, da produção industrial, os odores de restaurantes, lanchonetes, lixões, esgotos esses possuem em si leituras suficientes para a identificação de uma paisagem, porém é claro que o sentido de visão é o mais objetivo e capaz de indicar prontamente a que tipo de paisagem se trata.

A paisagem também é o resultado acumulado das técnicas e atividades executadas durante um processo de tempo, é o resultado atual de atividades passadas e contínuas. Fotografia de um local no passado pode ser um elemento da técnica de observação da evolução da paisagem desse mesmo local no presente, podendo se tornar um recurso didático para uma melhor concepção da paisagem. Dentro dos agentes modificadores da paisagem é possível classificá-los de duas formas: agentes naturais e agentes antrópicos, o primeiro agiria em sua maior parte do processo mais lento e autossuficiente em sua própria estrutura e natureza, uma vez que esse agente já faz parte integrante da paisagem natural, da natureza em sua forma primária, no entanto, o segundo seria o agente mais imediato, mais expressivo e de grande impacto para o equilíbrio da natureza primeira.

À medida que o tempo passa, surgem novas tecnologias, novas possíveis necessidades e anseios, com isso também se seguem as técnicas para que esses objetivos sejam alcançados, as técnicas evoluem e o meio ou a paisagem sofre mudanças, seja esse meio de natureza primeira ou paisagem natural (onde a essência do ambiente é natural e ainda não obteve a intervenção do ser humano em sua totalidade) ou de natureza segunda ou paisagem artificial (onde a natureza primeira quase não existe e suas manifestações são desconsideradas em favor das atividades antrópicas). Segundo Santos a paisagem natural quase não existe no contexto de vida atual, uma vez que quanto mais complexo for a vida social, mais será o distanciamento de uma natureza simples e primária.

A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais [...]. Quanto mais complexa for a vida social, tanto mais nos afastamos de um

mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial [...], este parece ser o caminho da evolução (SANTOS, 1988, p. 64-65).

1.1.3. Conceito de Região

Discutida em várias fases da Geografia, em cada evolução que a Geografia apresentava, este conceito possui significados e importância diferenciada de acordo com os pensamentos intrínseco e interno da estrutura conceitual geográfica. Tendo passado pelos usos das seguintes classificações: *região natural* (surge a partir da inspiração da Geologia e entende-se que o ambiente tem certo domínio sobre a orientação do desenvolvimento da sociedade, configurando o *determinismo geográfico*); *região geográfica* ou *região-paisagem* (em que se admite que a sociedade não é determinada pelo meio em que vive, mas dele dispõe como deseja, transformando segundo suas possibilidades); a *região homogênea* e a *região funcional* (tendo como pressupostos análises de âmbito econômico) e o conceito de *região cultural* (região associado ao sentimento de pertencimento da população a uma parte do espaço). Milton Santos (apud Castro 2002, p. 29) traz à reflexão que, “nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, individualização e regionalização”. As regiões são entendidas como o suporte e a condição das relações globais, sem o qual estas não se realizam.

Dentro da Geografia crítica o conceito de Região pode ser também enquadrado como uma região de ação e controle, onde o conceito de diferenciação de área e as subseqüentes divisões regionais, visando ação e controle sobre territórios e militarmente conquistados ou sob a dependência político-administrativa e econômica de uma classe dominante. O Estado surge dentro do modo de produção dominante, é o agente do modo de produção, é o agente da regionalização. A região de planejamento, isto é, um território de ação e controle, tem seu apogeu, no Brasil, nas décadas de 60 e 70 com numerosos estudos almejando a definição de regiões de planejamento. (CORRÊA, 1991)

Vale salientar que os limites de determinada região geográfica não precisam respeitar os mesmos limites compreendidos na divisão administrativa de um território. Acredita-se que até hoje esse processo de uma caracterização regional sofrerá alterações de acordo com as novas abordagens usadas dentro da própria Geografia, visto que, como dito anteriormente, todo conceito tende a se adaptar às novas informações, aos novos manejos e compreensões da necessidade e complexidade mundial.

1.1.4. Conceito de lugar

Parte do espaço apropriado para a vida, para o cotidiano, lembranças e emoções. É nessa fração do espaço onde a geografia procura delimitar a partir das emoções, dos sentimentos, das afetividades ligadas ao ambiente. O indivíduo e suas afetividades pelo local. Mais que uma localização geográfica, normalmente caracterizada por um ponto ou por símbolos no mapa, ele, o lugar, está interligado aos diversos tipos de experiência vividos e envolvidos com o mundo.

Segundo Yi-Fu Tuan (1980), o sentimento de pertencimento a determinado local, de identificação com uma parte do espaço são manifestações e sentimentos perceptíveis desse conceito, a toponímia como característica humana do lugar. O conceito de lugar torna singular no aspecto geográfico a cada medida política que trata de desterritorialização, mudança de determinado povo e suas culturas para um novo lugar, um novo ambiente, um novo “mundo”, visto que não é apenas a mudança física do povo, mas também a desapropriação de sentimentos e implicitudes voltadas ao território.

É possível dizer que o conceito de lugar é o conceito que possui mais “intimidade” com as singularidades e individualidade dessa complexa e extensa superfície terrestre de relações humanas, uma vez que é abraçado por esse conceito o aspecto íntimo e característico da cultura. Carregado de simbolismo e manifestações culturais, o lugar também é chamado de “paisagem cultural”, uma vez que os pensamentos marxistas tratam o lugar como algo além do acúmulo de técnicas e tecnologia realizadas e apropriadas ao longo do tempo.

1.1.5. Conceito de escala geográfica

Este conceito pode ser analisado em perspectivas diversas dependendo da ciência que se apropria dela. A cartografia, por exemplo, utiliza a escala como uma transformação geométrica de semelhança. Em princípio, a escala pode ser associada a todas representações cartográficas em forma de mapas. Para se representar uma área da superfície terrestre, uma razão ou relação de escala deve ser adotada, definida pelas dimensões lineares da área no terreno e na representação. Desta forma existe uma razão matemática, topográfica e métrica associada. No entanto, em termos geográficos, a percepção é espacial, dependente da amplitude da área em estudo. A visão dos fenômenos ou informações dentro da área será afetada de alguma forma pelo conceito de escala.

O conceito de escala geográfica se contrapõe ao conceito de escala cartográfica, sendo traduzida pela amplitude da área geográfica em estudo. Esse conceito estabelece que quanto maior a extensão da área, maior será a escala geográfica associada. Assim é mostrado o conceito antagônico existente com a escala cartográfica: quanto maior a escala geográfica, menor será a escala cartográfica aplicada. É importante lembrar que o termo escala, dentro da Geografia, deve ultrapassar a proposta simples da escala cartográfica, onde a proposta é representar o real por aspectos quantitativos e análise numérica, porém a escala tem proposta também qualitativa dos fenômenos em análise ou analisados.

Devido a dificuldade de seleção de uma escala prioritária e mais adequada para análise de um fenômeno, Vainer (2002) propôs a adoção de *estratégias transescalares* para compreensão dos fenômenos e situações do mundo atual, assim como para promover intervenções. As estratégias transescalares são propostas porque “*qualquer projeto de transformação envolve, engaja e exige táticas em cada uma das escalas em que hoje se configuram os processos sociais, econômicos e políticos estratégicos*” (VAINER, 2002, p. 147). A escala em si é menos importante que a capacidade de articulação entre variadas escalas, sejam elas locais, regionais, globais entre outras.

1.1.6. O Conceito de Território

Não sendo exclusivo da Geografia, mas com grandes características geográficas, o conceito de território é usado por vários outros caminhos do conhecimento, por várias outras especificações da ciência, no entanto, é sem dúvidas na Geografia que o território se apresentou e se apresenta como fundamental no processo exponencial e expansivo do desenvolvimento econômico e político de alguns dos principais países encontrados na Europa, visto que no início de sua indicação com a teoria do Espaço Vital de Friedrich Ratzel, onde era claramente defendida a ideologia de que povos considerados “superiores” deveriam dominar os “inferiores”, e por fim ter seus limites físicos ampliados, ampliação do território fundamentado na teoria da superioridade cognitiva, social e bélica, entre outras. Podendo ser suficientemente comparado com a obra *O espírito das Leis*, de Montesquieu.

O território é um conceito central, em tempos vigentes, em algumas ciências sociais como Sociologia, História, Geografia. Quase tudo se torna indicativo para se tratar do território: as estações do ano, o historiador, as praias, os esportes, as gangues, a violência, as escolas. Essa abundância de utilização é seguramente sinal de vitalidade do tema conceitual e é também uma linha sensível a sua adaptação e readaptações, mas é também muito tênue: isso pode também prejudicar no sentido da banalização científica tanto em Geografia como em qualquer outra ciência.

É com a obra *Por uma geografia do poder* (1980/93) de Claude Raffestin que definitivamente o conceito território surge com todas as características suficientes para uma adoção da Geografia crítica marxista. O território seria o espaço delimitado onde um indivíduo, grupo ou entidade mantém por algum motivo domínio sobre outros do mesmo espaço delimitado, território, os quais estão em constantes conflitos, pois o território é dinâmico e não permanente.

Alguns termos têm importantes associações com o conceito de território. O mais importante deles é o poder, já que os territórios são formados fundamentalmente a partir de relações de poder de determinado agente. As fronteiras territoriais também são essenciais, uma vez que delimitam a área

alcançada por essas relações de poder, sendo as mais conhecidas, as fronteiras nacionais e outras delimitações políticas como, por exemplo, subdivisões estaduais internas.

Da mesma forma que ocorre com vários dos demais conceitos, podemos identificar territórios em níveis escalares diferentes como, por exemplo, em escala mundial como no caso do continente Antártico, em escala nacional como no caso de um país ou uma possessão (Groenlândia, possessão dinamarquesa, ou Guiana Francesa, possessão francesa), em escala regional como a região territorial Norte, Nordeste do Brasil e em escala local, as cidades, municípios, bairros, escolas, entre outros. Nessa espacialização do território é relativamente significativa a diferenciação do conceito com sua subcategoria, a territorialidade.

Na tentativa de não furtar parâmetros importantes no momento da leitura da realidade por meio da concepção de território se foi aprofundando e se destrinchando o conceito total e a partir disso nomeando e caracterizando essas novas partes do todo, como os subconceitos ou sobcategorias do território, os quais, para exemplo, podem ser: territorialização, desterritorialização, transterritorialização (MONDARDO, 2012.) e a territorialidade. O primeiro exemplo citado, de maneira geral, é o processo do qual se constrói o território, a ação de agir ao território. O segundo exemplo é o processo inverso do primeiro, ou seja, é a ação de se destituir um território existente, no entanto, é importante lembrar que ao desterritorializar também se age no processo de outra construção territorial. O terceiro exemplo citado se dá pela iniciação do processo de ampliação do território já existente, um território que está além do macro território de domínio. E o último exemplo citado, a territorialidade, daremos uma abordagem mais significativa durante a leitura deste trabalho.

Para vários pesquisadores do território (Rogério Haesbaert, Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Marcos Saquet...) é possível apontar para a existência de diversos territórios (concretos e simbólicos) e territorialidades (individuais e coletivas) que se interam e correlacionam-se na superfície terrestre, ou seja, espaço geográfico e que são multidimensionais e

multiescalares. Isso significa que além do território estruturado a partir de uma lógica política-econômica, de caráter mais funcional, o território também remete à construção de pertencimento, de identidade coletiva, como experiências concretas do espaço social.

Um dos maiores resultados, se não, o maior resultado do processo territorial são os limites que ele cria entre um poder e outro, no entanto, os limites não se estabelecem apenas na definição do conceito; há uma enorme polissemia que acompanha a sua utilização, pois dependendo da concepção de Geografia que se tem o território é mudado, e consequentemente, o conceito de território. Mesmo depois de delimitar um parâmetro conceitual razoável, os teóricos deparam-se com dificuldades para caracterizar empiricamente o fenômeno, há imensas dificuldades para se produzir os conceitos a partir ou concomitantemente ao real. Então, a adaptação e a consciente observação sobre utilização do território se faz necessária para adaptação e readaptação da leitura vigente do fato analisado.

Como observado por Saquet (2006), também não se pode esquecer a multidimensionalidade da abordagem de Raffestin em relação ao que este autor denominou *sistema territorial*, como fruto do resultado de relações de poder do Estado, de empresas, organizações e de indivíduos, isto é, de relações diárias, ligadas à dinâmica política, econômica e cultural, as quais são extremamente ligadas a todo cotidiano de um indivíduo ou sociedade no geral, seja em sua maior exploração ou em sua menor expressão e que constituem *malhas* (conjunto de pontos e ligações/conexões entre diferentes agentes sociais), *nós* (pontos de encontro de relações sociais) e *redes* (ligações entre dois ou mais agentes sociais).

Em sua presente significação, o território possui amplitudes, as quais permeiam pelo alcance da análise política, da análise econômica, e da análise cultural. Onde se encontra alguns autores como o Lacoste, Haesbaert, Milton Santos, Marcos Saquet, Souza, Manuel Correia de Andrade, entre outros.

O território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (e não simplesmente construído, como o caso de uma cidade-fantasma

no deserto norte-americano, exemplificado por (SOUZA, 1995. p. 68).

Neste sentido Souza reforça o pensamento de um território dinâmico, plural, funcional e que está sob a constante capacidade de evoluir, visto que o meio compartilhado é algo extremamente inerente ao convívio de cada qual.

1.1.6.1. Território, abordagens diferenciadas do conceito

Apesar de a Geografia tratar como especiais e principais as obras de Friedrich Ratzel e Claude Raffestin já é conhecido pela comunidade acadêmica geográfica que pensamentos sobre o território já seriam tratados por anterior a esses teóricos citados.

Sem dúvida que existem alguns poucos que buscam outras origens, mais antigas ou talvez mais “nobres”. Afinal, Ratzel ficou estereotipado pela pecha de “determinista”, criada pelos franceses no início do século XX. Mas não é somente por esse motivo que alguns tentam escavar outras origens para essa modalidade da geografia humana. Existem razões de peso, embora discutíveis. Yves Lacoste, por exemplo, além da própria revista por ele editada, *Heródoto* – cujo primeiro número, no qual esse ponto de vista foi afirmado, surgiu em 1976 –, acredita que a geografia como um todo, em especial a sua vertente “fundamental” ou prática, isto é, o território e a geopolítica – que para ele nada tem de distinto da geografia política – teria sido iniciada já na antiguidade clássica, em especial com Heródoto, no século V a.C (LACOSTE, 1976). Por sua vez, os geógrafos anglo-saxônicos KASPERSON e VINGHI (1969) iniciam a sua antologia de textos de geografia política com um escrito de Aristóteles, que viveu no século IV a.C. E um geógrafo francês, numa obra clássica nesta modalidade do saber, argumenta que a geografia política teria sido inaugurada com a obra *O espírito das Leis*, de Montesquieu, editada no século XVIII. Gottmann, 1952 (apud VESENTINI, 2010, p. 127.)

Na visão de **Claude Raffestin (1993)**, o território seria um palco do espaço geográfico, um subextrato onde as ações e relações de sociabilidade acontecem e é respaldada pelo poder exercido através de uma instituição, grupo ou indivíduo e esse exercício, por sua vez, está baseado na aceitação, mesmo que inconsciente, do restante da população habitante naquele mesmo território. É o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) independente da proporção ou nível. Ao tomar posse

do espaço, seja de forma concreta ou até abstratamente. Os atores sintagmáticos “territorializam” o espaço. Dentro da concepção enfatizada pelo autor, o território é tratado, principalmente, com uma ênfase político-administrativa, isto é, como o território nacional, espaço físico onde se localiza uma nação.

Referenciando-se pelas palavras do autor:

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p.144)

É claramente perceptível na obra de Raffestin a grande relação do poder com o território ou do poder com o processo de territorialização. Poder e território, mesmo sendo autônomos, são enfocados concomitantemente para o findar do conceito território. Assim, o poder é relacional, uma vez que está intrínseco em todas as relações sociais.

Para **Rogério Haesbaert (2004-07)**, o território deve ser analisado seguindo três diferentes vertentes, as quais são: *jurídico-político*, *cultural* e *econômica*. A primeira seguiria a lógica da qual o território é um espaço delimitado e controlado sobre uma característica estatal. A segunda estaria embasada no aspecto subjetivo, uma identidade social, dimensões simbólicas, as quais um grupo ou indivíduo possui em seu imaginário e em seus sentimentos. A terceira e última vertente apontada por Haesbaert se segue no tratar do capital, na importância que determinado território possui para fins capitalistas, desterritorialização material como produto dos embates de classes existentes em um mesmo espaço. Haesbaert, 2004 (apud SPOSITO, 2004, p. 18).

A perspectiva de **Marcelo Lopes de Souza (2001)** sobre território são apontadas questões políticas e também culturais, uma vez que o autor identifica, nas grandes metrópoles, grupos sociais que estabelecem relações de poder formando território no conflito pelas diferenças culturais. Aponta que o

território é caracterizado pelas relações de poder, e não deve ser confundido com violência ou só dominação e não deve ser estigmatizado apenas ao Estado, mas a toda relação que possuir poder e delimitação do espaço, independente de ser um quarteirão aterrorizado e comandado pelas grandes facções do tráfico e contrabando ou países membros do bloco econômico OTAN (SOUZA, 2001).

O mesmo autor também aponta que é possível ser emerso um território autônomo, um território que seria a alternativa para um real desenvolvimento.

Nas palavras do autor:

Uma sociedade autônoma é aquela que logra defender e gerir livremente seu território [...] Uma sociedade autônoma não é uma sociedade sem poder [...] No entanto, indubitavelmente, a plena autonomia é incompatível com a existência de um “Estado” enquanto instância de poder centralizadora e separada do restante da sociedade. (SOUZA, 2001, p. 106).

Mesmo privilegiando as transformações provenientes do poder no território, o autor aponta a existência de múltiplos territórios, principalmente nas grandes cidades, como o território da prostituição, do narcotráfico, dos homossexuais, das gangues e outros que podem ser temporários ou permanentes.

Por sua vez, **Manuel Correia de Andrade (1995)**, faz uma análise do território em seu livro *A questão do território no Brasil* em uma abordagem profundamente econômica e política de formação histórico-geográfica do Brasil. E como Raffestin a concepção de poder é indubitável para a formação do território, se tornando uma constante nos preceitos de Andrade.

Nas palavras do autor:

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Deste modo, o território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que

estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas. (ANDRADE, 1995, p. 19).

O mesmo autor ainda em sua obra trata da diferenciação do espaço e do território onde o segundo conceito associa-se à ideia de integração nacional, de uma área efetivamente ocupada pela população, pela economia, a produção, o comércio, os transportes, a fiscalização, entre outros. É no território onde as estratégias e ações do capitalismo se efetivam como suficientes e presentes na maioria dos integrantes do território, o qual foi, é ou será aplicado as manobras capitalistas do consumo.

Como não poderia deixar de ser, **Milton Santos (2002/03)** também faz importantes contribuições para a construção do conceito de território em várias de suas obras, de grande importância para a Geografia brasileira. Santos (2002) muito questiona a validade de se estudar o território, pois antes de tudo, ele provoca o leitor, movendo-o para seu raciocínio amplo e significativo da importância maior em compreender a categoria território, uma vez que, para o autor, é na base territorial que tudo acontece, mesmo as configurações e reconfigurações mundiais influenciando o espaço territorial.

O território para Santos (2002) configura-se pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço. Somado a tudo isto, o autor vai mais adiante e consegue penetrar, conforme suas proposições e metas, na intencionalidade humana. Já na sua obra Santos e Silveira (2003, p. 19) expõem a categoria território como: “[...] um nome político para o espaço de um país”. Milton Santos, dentro de seus alcances, realiza uma leitura múltipla do território, uma vez que este conceito necessita desta leitura. Assim, inclui mais um item para suas análises: conclui que o trabalho é um dos pontos fortes para a compreensão do território. Portanto, o autor labuta sobre as muitas faces do capital e sugere aos pesquisadores adentrarem no mundo do trabalho para efetuar uma ampla compreensão do mesmo. Urge um embate teórico entre as rugosidades, as periodizações, as técnicas, o território, a emoção e o trabalho, objetivando o entendimento da sociedade, do espaço e das razões que formam e mantém um território.

1.2. O CONCEITO DENTRO DO CONCEITO, TERRITORIALIDADE

As discussões a respeito da territorialidade destacam a possibilidade de que as relações de poder não necessariamente efetivem áreas de ocupação e controle de determinados agentes, em que as fronteiras podem se manifestar instáveis. A territorialidade se mantém associada às relações de poder e se apresenta como a tentativa de constituir um território, nem sempre materializável, através de fronteiras bem delimitadas. As disputas de grupos rivais pelo controle do tráfico de drogas, as áreas de prostituição nas regiões centrais das cidades, as ocupações dos movimentos de trabalhadores sem terra e até mesmo as atividades agressivas praticadas em âmbito escolar, o bullying, são alguns exemplos de como a territorialidade pode se constituir.

Esse conceito foi mais expressamente divulgado para a comunidade acadêmica na década de 20 do século passado com o ornitólogo inglês, Howard, o qual tratava da forma como algumas espécies se comportavam para tomar posse de novos territórios e defendê-los dos membros de sua própria espécie. O principal teórico do conceito territorialidade para a Geografia, Raffestin (1993), atesta este conceito como originalmente das ciências naturais e não só ele, mas também Le Berre (1955). Antes desses, os pesquisadores e teóricos Soja (1971) e E. Hall (1966) apontam a transposição de algumas manifestações animais para a complexidade das relações humanas, surgindo assim por Hall o termo "proxemics" ou proxemia, que seria um apuramento da territorialidade animal para o ser humano. A territorialidade no viés da proxemia estaria atuando como uma linguagem silenciosa, acompanhando os indivíduos como "territórios" portáteis pessoais e cujo limite varia segundo a percepção e uso do espaço enquanto um componente cultural especializado e de aspecto exclusivamente pessoal.

Ao tratar territorialidade Manuel Correia de Andrade destaca que, associada ao território, tem-se a expressão territorialidade que, para o autor: Pode vir a ser encarnado tanto como o que se encontra no território, estando sujeito a sua gestão, como, ao mesmo tempo, o processo subjetivo de

conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se em um Estado.

[...] A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas. (ANDRADE, 1995, p. 20).

Já territorialização é a forma de como se materializa o território, bem como manifestação das pessoas, a especialização de qualquer segmento da sociedade como, por exemplo, a produção econômica de um determinado produto.

Raffestin destaca a importância de se avaliar territorialidade como mais que uma relação homem-território, mas também um complexo tridimensional das relações de sociabilidade humana, o qual seria o conjunto de sociedade-espaço-tempo a fim de exercer uma maior autonomia e conseqüentemente um maior domínio (RAFFESTIN, 1993, p.160).

É visto que ainda em Raffestin (1993) o mesmo sustenta que a territorialidade deve ser entendida como multidimensional e inerente à vida em sociedade. E será percebido durante a leitura deste trabalho sempre reinteração da multidimensionalidade da territorialidade, uma vez que é a partir disto que é possível abranger de maneira coerente as significações e interpretações do cenário observado e pretendido de quem o investiga sob as características máximas da territorialidade.

[...] de acordo com nossa perspectiva, a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens “vivem” ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas (RAFFESTIN, 1993, p. 158).

Assim, levando em consideração as instabilidades e dinâmicas dos fatores envolvidos é possível admitir que seria possível a classificação de vários tipos de territorialidade desde as instáveis até mesmo algumas aparentemente estáveis. Segundo Sack (1986), a territorialidade é um comportamento humano espacial.

Em Saquet (2010), o autor citado expõe que a territorialidade expressa mais que uma relação, porém, um conjunto de tudo que se é vivido, as relações de trabalho e não trabalho. Acrescentamos também que é existente as relações escolares como parte integrante de uma territorialidade. Confirmando a multidimensionalidade de Raffestin. Confirmamos com isso e por meio disso o além da funcionalidade da territorialidade, uma vez que:

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2007, p. 22).

Uma expressão de poder que se constitui em uma estratégia humana para afetar, influenciar e controlar o uso social do espaço, abarcando escalas que vão do nível individual ao nível internacional. Ou seja, "a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica. Essa área será chamada de território".

Sack (1986) admite que o território é um lugar que está sob o controle de uma autoridade, acatando a concepção de Soja (1971) de que se trata de um espaço organizado politicamente. Desse modo, Sack (1986, p. 23) evidencia a questão da acessibilidade a recursos como uma propriedade da territorialidade, porquanto "é uma estratégia para estabelecer diferentes graus de acesso". A territorialidade se manifesta, então, como um tipo de delimitação espacial, onde vigora uma forma de expressão, que evidencia controle de acesso tanto ao conteúdo interno quanto à entrada/saída externa.

Retomando Haesbaert, existem diversas territorialidades e territórios, as quais suas leituras e compreensão dependerão da escala aplicada e do que se pretende analisar. Tanto o conceito de território quanto de territorialidade podem ganhar novas conotações e interpretações, visto que esses podem ter permeabilidades tanto mais simples quanto mais híbridas e complexas.

Nas palavras do autor:

Existe, assim, uma imensa gama de territórios sobre a superfície do globo terrestre e a cada qual corresponde uma igualmente vasta diversidade de territorialidades, com dimensões e conteúdos específicos. As conotações que a territorialidade adquire são distintas dependendo da escala, se enfocada ao nível local, cotidiano, ao nível regional ou ao nível nacional e supranacional. Igualmente, existem diversas concepções de território de acordo com sua maior ou menor permeabilidade: temos, desta forma, desde territórios mais simples, exclusivos /excludentes, até territórios totalmente híbridos, que admitem a existência concomitante de várias (HAESBAERT, 2007. p. 44)

1.3. O TERRITÓRIO E A LEITURA DO ATUAL

A etimologia da palavra território, a partir de Gottman, 1961 (apud MESQUITA, 1995) e Taylor (1998), declara que o conceito deriva do latim “terra” (terra) e “pertencente a” (torium). Tendo sido aplicado inicialmente às cidades-estado da Grécia clássica “a dinâmica territorial estava associada ao fato político da democracia em todos os seus ângulos” (GOMES, 1997, p. 45) demonstrando o caráter político da ocupação espacial.

Originado das Ciências Naturais, esse conceito era atribuído à área de dominância de espécies vegetais e animais. Porém, a partir de Augusto Comte, ele passa a ser incorporado nas análises da Geografia do homem (MORAES, 1997).

É na Geografia que o território ganha uma amplitude diferenciada já que o seu domínio, bem como a sua destruição e modificação, acontecem fundamentalmente através das relações de poder e posse, definindo assim seus limites. Dessa forma:

O processo de produção do território é determinado pela infraestrutura econômica, mas também regulado pelo jogo político. Implica na apropriação do espaço pelo ator que então territorializa esse espaço. Implica também na noção de limite: a forma do território e a malha territorial são manifestações de relações de poder (BECKER, 1983, p. 08)

O estudo sobre o uso do território proporcionará um conhecimento importante sobre as relações socioespaciais estabelecidas, àquelas oriundas conforme os relacionamentos de poder, pois “o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p. 91), o qual é usado para a concretização de vários interesses.

O território surge de uma dinâmica social que é controlada de forma gradativa crescente ou decrescente, porém relacionada a interesses diversos e complexos que dizem respeito ao poder de poucos. Sendo assim, os atores hegemônicos que atualmente monopolizam o mundo, sendo respaldados pelas elites brasileiras, também buscam com a globalização contemporânea, organizar seus territórios em função do mercado, já que os interesses capitalistas brasileiros não estão desvinculados dos interesses capitalistas internacionais.

A globalização, que se iniciou com o período das grandes navegações e continua até hoje com a internacionalização da economia, está intimamente ligada ao capital transnacionalizado (LEVY, 2007). Dessa forma, o território passa a fragmentar-se, tendo a tecnologia e os meios de comunicação desempenhando progressivamente um papel importante na nova organização mundial. Milton Santos analisa essa realidade dizendo:

Quando se fala em mundo, está se falando, sobretudo, em mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive a natureza; mercado político. Justamente, a versão política dessa globalização perversa, e ambos esses braços – democracia de mercado e neoliberalismo – são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contiguidade (sic), na vizinhança solidária, isto é no território compartilhado. (SANTOS, 2005, p. 11)

São as formas de viver da vizinhança solidária, do território compartilhado que foram destruídas pelo individualismo, pela violência e pelos pressupostos mais complexos do capitalismo perverso. Por isso, novos territórios surgem: os territórios das gangues, do tráfico de drogas, dos espaços da informalidade, do trabalho e da prostituição infantil... Esses aspectos da incivilidade que ocorrem nas interrelações entre os diversos segmentos da sociedade capitalista, necessitam ser combatidos também através de ações educacionais, para que se busque outro tipo de civilidade entre as pessoas.

Dentro das discussões atuais se encontra também a formação cidadã diante das relações sociais existentes, pelas quais podemos afirmar que ganham corpo e forma a partir da convivência escolar.

É interessante pensarmos sobre a perspectiva da qual se expõem o pensamento que a escola também é uma representação do território, uma vez que todas as características para a existência do mesmo se faz presente nessa instituição, também responsável, pela formação do indivíduo desde sua infância. Por isso se torna importante a observação das manifestações sociais existentes nesse território em particular, uma vez que é a partir dele que podemos projetar a situação atual de relações de convívio e também das relações futuras.

Uma abordagem sobre os territórios de incivilidade ou violência escolar, por exemplo, traz também uma reflexão sobre a disciplina geografia nos espaços escolares. Pois, a forma fragmentada, com conteúdos descontextualizados da realidade dos estudantes, necessita ser redimensionada, sob pena da área do conhecimento ser perpetuada como uma geografia inútil, citada por Yves Lacoste (1988).

Portanto, os temas abordados necessitarão ser tratados a partir de estudos que tratem questões mais próximas do cotidiano do alunado, além de reforçarem o uso dos conceitos chaves da Geografia como primordiais para essa construção do conhecimento.

Refletir e trazer a reflexão sobre as complexas relações estabelecidas, na realidade contemporânea, eivadas pelas contradições da sociedade

capitalista deve ser ações fundamentais na Geografia, quanto mais nas docências dessa disciplina. Dentre os aspectos assinalados acima, encontram-se as relações socioespaciais de incivilidade, com destaque para a violência, que atinge as escolas e a sociedade em abrangência. Contudo, esse tema necessita de ser mais aprofundado no ensino de Geografia.

A Geografia tradicional, principalmente a francesa e alemã, influenciou na forma direta de se trabalhar a Geografia escolar, reforçando uma aprendizagem com base em estudos descritivos e quantitativos que não contribuem, de maneira primordial, para uma visão crítica da sociedade.

Ademais, as relações socioespaciais podem ser trabalhadas a partir dos conceitos geográficos, enfatizando-se o de território como fundamental nessa construção do conhecimento. Ressalta-se, também, que o referido conceito é “delimitado a partir das relações de poder”, conforme Gomes (1995), e por isso, contribui para um maior entendimento da lógica dominante da realidade atual.

A realidade contemporânea caracteriza-se por profundas transformações no que tange aos aspectos econômicos, políticos, culturais e socioespaciais. As relações que se estabelecem entre os diversos segmentos da sociedade são cada vez mais complexas, na medida em que o sistema capitalista reforça os processos de fragmentação, desenraizamento, exclusão, etc.

Como cita Sá, (2007, p. 13), “a ascensão de uma anticivilidade, de indivíduos que não mais suportam o peso da diferença, dada a crescente indiferença entre eles” é reinante. A violência torna-se comum no cotidiano urbano e expande-se às áreas rurais exigindo que os poderes públicos tomem as providências. Medidas paliativas e repressivas são adotadas, mas não conseguem curar as chagas provocadas, pois os problemas não podem ser atacados apenas através das consequências, já que a doença foi causada por setores que patentearam o antídoto e não têm interesse de liberá-lo.

Sobre as novas concepções de expansão territorial encontramos como antes citado, o processo “globalizatório” e globalizador, uma vez que seu discurso tange a capacidade do homogêneo, no entanto, já conhecido que a maior homogeneidade é o próprio termo globalização. Porém, sobre a tentativa

de um mercado mais expansivo se observa a execução de novas territorialidade, as quais buscam inferir um raciocínio de “Território Mundo”.

Entre as novas territorialidades em gestação, talvez a mais surpreendente seja aquela que envolve a escala-mundo. É a sua existência, afinal, que de diversas maneiras coroaria os processos de globalização, de certa forma legitimando-os, na medida em que a dimensão política da globalização, o controle político dos fluxos (especialmente de capitais), é a menos evidente. Simbolicamente, territórios como aqueles das reservas naturais e patrimônios da humanidade podem ajudar na consolidação de uma identidade-mundo, capaz de unir numa mesma "rede-território" toda a civilização planetária, que pela primeira vez (desde a Segunda Grande Guerra) coloca em risco sua própria existência na superfície da Terra. (HAESBAERT, 2007. p. 50)

Apesar da visão de uma nova territorialidade possível de Haesbaert o que realmente é possível num contexto atual é a fragmentação e individualização dos interesses territoriais, apenas uma nova modelagem das expansões territoriais anteriormente concebidas pelo pretexto de expansão física e natural, porém agora essas novas expansões não serão mais físicas, mas simbólicas de caráter econômico de um mercado gerido pela territorialização do financeiro e do capital humano

A fragmentação que surge no processo de mundialização, como alguns autores tratam a globalização, ao mesmo passo que tenta unir, em seus discursos, a economia, a informação e a cultura, para distanciar pelo processo intenso e frio do mercado, ou seja, pela iniciativa privada de cunho competitivo e ganancioso os resultados até então observados parecem seguir o inverso da união proposta pela iniciativa globalização. Considerando tais perspectivas de território “pode-se interpretar a ambiguidade do território tanto no lado homogeneizador da globalização como no lado diversificador da cultura” (HAESBAERT, 2004, p. 40).

Apesar desta distinção, Haesbaert (2004) também chama a atenção para a necessidade de se considerar tanto o aspecto “funcional” quanto o aspecto “simbólico” como parte integrante da realidade cotidiana que se manifesta nos territórios. Partindo desse princípio este autor reitera que:

[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”. O território é “funcional” a começar pelo papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados “recursos naturais” (HAESBAERT, 2007a, p. 23).

Existente dessas novas significações sociais, políticas e econômicas é interessante também perceber as novas modelagens dada ao território, como no caso, da união e ao mesmo tempo fragmentação do espaço político administrativo dos países, com o chamado bloco econômico. No entanto, parece que esses territórios ou territorialidades (se partir sobre a ideia da concepção de território mundial, como induz o pensamento da globalização) vêm enfrentando grandes dificuldades no que tange à harmonia de poder atuante, como no caso de um dos maiores exemplos de blocos econômicos, a União Europeia. O território está constantemente cercado de tensões, as quais podem se ressignificar durante o embate de poder e parece ser exatamente isso que está acontecendo numa leitura da administração dos decorreres dos países componentes da União Europeia.

Vale a pena ressaltar que esse abalo administrativo na estruturação territorial do bloco econômico se dá quase que totalmente sob a vertente do mercado, sob a iniciativa de poder ou não poder participar do bloco dado o não enquadramento positivo do mercado no qual um país se encontra, assim reafirma que o território ao mesmo passo que pode incluir, é ele quem delimita a exclusão, causando assim a ideia de pertencimento ou não pertencimento ao grupo totalizante ou seja, aqueles grupos dos quais um indivíduo gostaria de participar, o grupo que representa um total de seus interesses.

Sob a égide de um mercado insensível onde a dignidade e autoestima estão em segundo plano em comparação ao consumo e à violência do desemprego. A ideia de ser mais um na sociedade se amplia à medida que aumenta a percepção do lugar social próprio tomado.

Homens e [...] mulheres não apenas perdem seus empregos, seus projetos, seus pontos de orientação, a confiança de terem os

controles; também se veem despidos da sua dignidade como trabalhadores, da autoestima, do sentimento de serem úteis e terem um lugar social próprio. Bauman, 2005 (apud SÁ, 2007, p. 15).

Muitos, então, encontram na criminalidade o refúgio para a incapacidade de reverter seu desespero. Como também, a sociedade, busca nos territórios do enclausuramento, através dos cárceres públicos e privados, a “solução” para uma realidade que não se quer encarar.

Nesse contexto, conforme Althusser (1987), as instituições que servem como aparelhos ideológicos do Estado, entre elas a escola, interagem com a realidade contraditória e tentam minimizar os efeitos desastrosos. Programas como “Escola Aberta” buscam trazer os jovens aos estabelecimentos educacionais, nos finais de semana, para fazerem atividades culturais, esportivas, de formação profissional etc. A escola é, então, chamada enquanto espaço público, para ocupar os incômodos à sociedade. É necessário que estas pessoas estejam guardadas, nos territórios do conhecimento, para não se confrontarem com os demais membros da sociedade.

Em sua proposta de formulação teórica, Althusser inicia apresentando a tese de que:

[...] é indispensável levar em consideração não só a distinção entre *Poder de Estado* (e seus detentores) e *Aparelhos de Estado*, mas também uma outra “realidade” que se encontra, manifestamente, do lado do Aparelho repressor de Estado, *mas não se confunde com ele*; corremos o risco teórico de designá-la por *Aparelhos ideológicos de Estado*. O ponto preciso de intervenção teórica diz respeito, portanto, a esses Aparelhos ideológicos de Estado na sua diferença em relação ao Aparelho de Estado, no sentido de Aparelho repressor de Estado. (ALTHUSSER, 1987.)

Contudo, a violência também ocorre intramuros. O chamado “bullying” é frequente entre os estudantes. Agressões psicológicas e físicas tornam-se corriqueiras e banais. Mas, este não é um privilégio único das escolas públicas, já que a rede privada também vive seus problemas de anticivilidade.

Mais a frente abordaremos o conceito de violência e neste daremos importância às suas significações e suas representações dentro do território formando por conseguinte novas territorialidades, como no caso da violência do território escolar e o bullying como uma representação de violência simbólica, a qual necessita de uma representação de territorialidade.

Teóricos como Gramsci e Paulo Freire, respectivamente, ressaltavam que a escola poderia contribuir para a construção de uma contra-hegemonia e que a educação deveria fortalecer o princípio da liberdade, porém outras mudanças, além dos muros da escola, também precisavam ser gestadas para que um novo espaço do cidadão pudesse ser conquistado, como citava Milton Santos. Enfatizamos que os autores citados buscaram essas mudanças através de suas práticas.

Saviani, (2000) (apud OLIVEIRA, 2009, p. 02) refletindo sobre a sociedade de classes, onde se oprime e exclui o ser humano, também cita que “num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Este meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações”. Ou seja, demonstra que o indivíduo sofre as influências das relações socioespaciais edificadas sobre a lógica das exclusões, sejam elas diretamente manifestadas pelos agentes de exclusão ou sejam essas exclusões sentidas e absorvidas indiretamente pelo ator social considerado, neste caso, de ator paciente, o qual sofre a exclusão.

Tanto na questão da exclusão sentida de maneira direta e contundente quanto na exclusão indireta e abrandada pela percepção dos agentes ativos e passivos da separação, o fator de reação pela primeira ação é fatídica. Serve como resposta para qualquer ação a reação dos indivíduos. Nessa forma reafirmando o expresso de Saviani (apud OLIVEIRA, 2009).

2. A GLOBALIZAÇÃO E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DE CONSUMO E ÓDIO

A globalização é a internacionalização máxima do capitalismo, até então, e apesar de seu discurso inicial tratar da tentativa de unificação mundial, de uma melhoria nas divergências mais vitais do mundo, o que é visto é uma intensificação nos processos exclusivos e de exclusão a partir de e por meio do consumo e do desejo de consumo.

Neste cenário global a humanidade como protagonista não escapa ao viés da violência já inerente em seu íntere, mas catalisada pelas questões mais atuais. Nisso a violência aparece como equação resultante dos atos globalizados e globalizantes.

As instituições que serviriam como palco de contra hegemonia de uma fratura social não escapam também das correntes de globalização e violência que arrastam um todo e dentre essas instituições a em particular responsável pela formação intelectual e social, a escola. Nas escolas os protagonistas influenciados diretamente por questões internas e externas a ela executam também mazelas observadas e questionáveis de uma sociedade, no entanto, o processo formativo ainda está em questão, existindo assim a capacidade de reconfiguração.

2.1. A CONTRADIÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO

Dentro de uma visão histórica do próprio termo globalização, em sua forma mais amplamente falada, é possível dizer que se inicia a partir do final do século XX, entre o meio jornalístico para tratar das novas concepções de amplitudes econômicas. No entanto, a própria prática é bem mais antiga que as conceituações e os conceituadores do século comentado anteriormente. E os estudos sobre tal fenômeno se estendem aos mais variados seguimentos da ciência social.

O termo globalização é também partilhado por diversos pesquisadores, mas existem aqueles que atribuem o nome de mundialização. Na França, por exemplo, usa-se mundialização para denominar os processos de expansão transnacionais da economia, da produção, da política, da informação e da cultura.

Na observância do discurso sobre a globalização é possível perceber um cunho de homogeneização das coisas e pessoas ou da homogeneização a partir da diversidade cultural, política e econômica em extensão mundial, onde todos são alcançados e suficientemente capacitados de usufruir das novas características globais. Porém, o que se observa é uma incapacidade ou uma falácia na tentativa de se alcançar todos os cantos do mundo na intenção da união mundial. O que se vê é uma busca desenfreada pela maior extensão do fator econômico e de influência política, o que se tinha como esperança na distribuição, por exemplo, da informação significativa se torna material de barganha e moeda de poder dentro dos países e das corporações empresariais. As informações, que seriam a suma do relevante no contexto atual, são dissimuladamente vetadas e apenas compartilhadas ou possuídas por uma contingência extremamente restrita e dialeticamente rica.

Se alguns autores defendem a ideia que vivemos em uma globalização homogênea, existem outros que defendem a ideia que vivemos atualmente em uma fragmentação causada pela atual globalização. Há de convir que se existe uma globalização que equilibra os aspectos econômicos, também existe a globalização que uniformiza as questões de miséria no mundo, não só uniformiza como também intensifica, no que toca à impulsão do desejo de se ter aquilo que não é possível e com isso a observação do estado de falta e consideração de miséria (isso visto como consequência de um bombardeio de consumo).

A homogeneização assim como a fragmentação se torna discurso dialético diante do tema globalização e para os dois discursos parecem existir bases bastante convincentes para os mais diversos interessados. No entanto, o autor deste trabalho acredita que a fragmentação é ponto mais comum pela própria resistência existente na defesa da proposta de contra globalização ou

de uma nova globalização, assim também como os resultados mais diretos da globalização causando exclusão.

Como acredita Haesbaert:

A controvérsia entre globalização e fragmentação estabelece-se ao se observar que, ao lado destes processos dominantes de expansão e aprofundamento do capitalismo, que na década de 1990 incorporam ao seu domínio os antigos países socialistas, começam a surgir mobilizações em torno de propostas de contra-globalização. Estas formas de resistência, bem como as próprias consequências mais diretas da globalização, conduzem a um processo de fragmentação que se manifesta na forma de exclusão, reforço de desigualdades etc e constituem, assim, o pólo oposto aos processos hegemônicos pretensamente homogeneizadores. A simples emergência de muitas novas-velhas territorialidades antepõe-se à idéia de globalização na medida em que, dialeticamente, enquanto a globalização remete à ideia (sic) de unidade do diverso, muitas territorialidades que hoje emergem são de *per se* a própria diversidade (sic). (HAESBAERT e LIMONAD, 2007.)

2.2. GLOBALIZAÇÃO: UM “UP” NA VIOLÊNCIA

Em seus alcances, a globalização tem alcançado os seres humanos, suas divergências e convergências, seus problemas globalizados, também, a violência em escalas inovadoras e de forma antes não conhecidas, por algumas pessoas, por exemplo, a violência virtual. Por isso, as formas de organização econômica e até social que a globalização impõe caracterizam, também, um “UP” nas relações intrapessoais, ou seja, uma atualização ou reconfiguração dessas relações. Se antes a violência tinha uma primeira conotação de contundência física, em novos olhares ela ganha uma resultante da violência por omissões indiretas, resultado de negligência ou ignorância em relação aos outros.

É fundamental, para compreendermos a globalização atual e suas consequências, no campo da violência, a observância sobre os processos produtivos da indústria. Com o aumento da produtividade, alcançada pela modernização dos processos de fabricação, em práticas com as máquinas, surge também o acúmulo de produção e a necessidade de se “desacumular” (usa-se aqui as aspas, pois na realidade da economia em casos específicos, o acúmulo em estoques proporciona mais lucro do que a entrega em completo no

mercado) essa produtividade, porém como fazer isso? A sociedade teria que comprar mais, usar mais, consumir mais! A partir dessa conclusão lógica surgem vários teóricos da economia para tratar e apontar o consumo desregrado como solução. Dentre esses analistas, Victor Lebow, economista, que em 1955 publicou um artigo que daria respaldo à sociedade de consumo, e neste artigo base ao capitalismo e as relações não sustentáveis com o meio, anunciando que “[...] façamos do consumo nossa forma de vida, que tornemos a compra e uso de bens em rituais, que procuremos a nossa satisfação espiritual e a satisfação do nosso ego, no consumo” (LEBOW, 1955).

Nisso se intensifica a necessidade de profissionais que fossem capaz de convencer, seduzir e até manipular a sociedade para o consumo, com isto a grande demanda de profissionais da publicidade e propaganda, a grande demanda do marketing do produto e o aprofundamento nos conhecimentos psicológicos e neurológicos humanos que se envolve sobre o desejo do indivíduo e sua cobiça, para dessa forma ser mais eficiente o bombardeio de produtos quase inúteis vendidos com o cunho de “água durante a sede de três dias” ou do cunho da “comida após sete dias sem comer”, ou seja, produtos supérfluos com máscaras de vitais para ser humano.

Em prática cresce de maneira vertiginosa os números de anúncios em jornais e qualquer outro tipo de mídia possível que amplie o alcance da existência do produto agora fabricado em escala nunca antes feita. As manipulações do “ter para ser” são visíveis ao ponto que é pensado desde os atores para representar “você”, até as consequências “positivas” ou “negativas” do não ter tal produto em suas mãos. E de maneira corrosiva o jogo da exclusão social está em prática.

Em suma, a globalização é o grande vínculo do produto com os consumidores e neste raciocínio não foge a lógica do jogo da exclusão diante daqueles que têm e dos que não têm. Cria-se nesse contexto um acorde³ das mesmas exclusões anteriormente citada, a qual expulsa e menospreza aqueles que não se encaixam no estilo de vida consumidor (ou tenta fazer isso).

³ Na música, acorde é o conjunto de notas que executados ao mesmo tempo dão sonoridade, ou seja, da singularidade das notas. É criado um todo a partir do conjunto das partes.

É nesta visão de produtos além do necessário, da manipulação do dever comprar e possuir e da realidade dos empregos, dos salários e limitações humanas que se instaura uma violência dantes não conhecida ou não tão perceptível em escala global. As denominações do indivíduo por suas características pessoais são apagadas e reescritas sobre novos termos como o de “... nossos consumidores...” trazendo por consequência o valor interno do “ter” para além do “ser”.

No sentido da violência pela informação e pelos processos de consumo e fabricação, onde a ideia de consumo se apresenta antes mesmo da própria fabricação, ou seja, através do desejo de algo que ainda nem pode estar acessível, ou antes, pensado de maneira desejosa com a intenção direta do convencimento.

Para Milton Santos:

Estamos diante de um novo “encantamento do mundo”, no qual o discurso e a retórica são o princípio e o fim. Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer. Este é o trabalho da publicidade. Se a informação tem, hoje, essas duas caras, a cara do convencer se torna muito mais presente, na medida em que a publicidade se transformou em algo que antecipa a produção. (SANTOS, 2011. p. 40)

Nesse viés, atualmente, já observamos uma resignificação da própria violência contra a livre escolha, onde se no início existia o consumidor ávido em decorrência da grande produtividade e o desejo do não estoque por quem fabricava, agora, podemos ver a existência de novas pessoas/consumidoras diante de produtos que nem ainda foram lançados, apenas foram apresentados como forma de especulação para o próximo ano ou os próximos anos vindouros, como no caso de celulares, computadores, carros, entre outros. Os jovens, que também são alcançados nesse processo, também se tornam nichos de mercado. Os bombardeios de propagandas imperativas pelo consumo invadem o cotidiano de jovens em idades diversas, criando um aumento no desejo de posse e com isso o desejo mimético. A escola, nessa resultante, se torna palco de atos violentos ligados ao desejo de posse e

imitação de um imaginário ideal executado na cabeça dos discentes, regado pelo mercado capital influenciador.

2.2.1. A Globalização do desejo mimético e a violência de um todo

Dentro das maiores características da globalização está o consumo. Dentro das aplicações de consumo estão as técnicas de convencimento ao público. Porém, na contramão das leituras da globalização para uma melhor compreensão da violência estão algumas observações acerca do mimetismo humano.

O desejo humano é em sua grande porção mimético senão em sua totalidade, de maneira mais clara o desejo humano é geralmente ou por completo imitativo, no qual sempre existe a referência do outro para desejarmos, seja o outro possuidor de algo material ou simbólico.

Segundo o pensador René Girard, o desejo humano não é autotélico e depende e muito do grupo social que está inserido, pois e a partir dele é escolhido um modelo de desejo ou modelos de desejo, uma pessoa pela qual possam ser derivados os anseios.

O desejo adulto não difere de nada dele, salvo que o adulto, em particular em nosso contexto, normalmente tem vergonha de se modelar sobre o outro; ele tem medo de revelar sua falta de ser. Declara-se altamente satisfeito consigo mesmo; apresenta-se como modelo para os outros; cada um vai repetindo. “imitai-me”, a fim de dissimular sua própria imitação. (GIRARD, 1990. p. 205)

Para Girard a violência acaba sendo inerente ao ser, porque o desejo imitativo é inerente ao ser humano uma vez que adotado um modelo para a constituição do desejo, em primeiro momento, de maneira “naturalizada”, intencional ou não intencional, existe uma aproximação derivada quase que do desejo de se tratar discípulo e mestre. No entanto, em um segundo momento, a admiração pelo modelo passa a se tornar rivalidade, a rivalidade pelo

mimetismo ou mimesis como fator de rivalidade, pois se em um primeiro momento o desejo tende a aproximar materialmente ou simbolicamente, no segundo momento o mesmo motivo da aproximação se torna motivo de disputa e o modelo se torna também rival, já que o desejo é de acordo com o desejo de um modelo, isso quer dizer que essencialmente será desejado o mesmo objeto – seja um objeto físico, simples, do cotidiano; seja um objeto mais complexo, um sentimento; seja um objeto metafísico, o desejo de ser como o meu modelo.

A mimesis possui em sua particularidade a projeção do aquisitivo, assim em dado momento o admirador irá buscar no admirado ou admirados o objeto de desejo ou até o objetivo de desejo. Nisso surge a violência. Porém, vale salientar que o desejo sobre o objeto não é necessariamente sobre o objeto, mas pelo significado que representa para o modelo, assim não é pelo “carro”, “celular”, “aparência”, “simpatia”, “inteligência” ou afim, mas porque “desejo ter um carro tão bom quanto o seu”, o rival é o verdadeiro desejo.

Assim Girard aponta que:

Uma vez que suas necessidades primordiais tenham sido satisfeitas, e às vezes mesmo antes disso, o homem deseja intensamente, mas não sabe exatamente o que, pois é o ser que ele deseja, um ser que se sente privado e que todos os outros parecem possuir. (GIRARD, 1990. p. 204)

Sobre essa falta também se encontram os jovens, os quais são os mais inspirados, já que é dito que suas vidas apenas começarão na fase adulta. O que eles serão nessa fase? No “adultismo” induzido. A partir dessa indagação surgem pensamentos como “o que quero ser?” e até mais do que os pensamentos do ser no futuro estão as indagações dos jovens sobre “o que eu gostaria de ter?” “o que eu gostaria de ter agora?”. O imediatismo das agilidades tecnológicas já é uma realidade no contexto atual e não escapa ao imaginário da humanidade e dentre ela o nicho juvenil.

Toda essa violência, então simbólica ou direta no sentido da busca do desejo pela rivalidade não é distante dos jovens, para ser mais direto até parece que seja mais acentuada neles, já que pela neurociência o processo neuropsicológico mais significativo no córtex pré-frontal é o de consequência, o qual é responsável pela tomada de decisões, planejamento e racionalidade de ação e efeito o qual é a parte que se desenvolve mais tardiamente, assim a juventude, do ponto de vista científico, é cercada de várias decisões que podem ser inconsequentes (CASEY, B. J. et. al. 2011).

Sobre essa situação fisiológica do cérebro e sobre as organizações capitalistas do consumo imediato, pelas velocidades e mudanças dos cenários é que se preocupa a capacidade de controle e de não violência diante de mídias expostas de maneira tão agressivas e influenciadoras.

É possível afirmar que o cenário de maior contato e relacionamento das crianças e adolescentes é a escola, então é também possível dizer que o principal palco ou o palco com maiores possibilidades de se assistir às expressões das influências sociais são no território escolar, o qual também se apresenta como integrante de um sistema ideológico vigente, mas que em seu ínterim abre espaço para pedagogias de contra hegemonia.

A violência está ligada, do ponto de vista social, às diferenças e quanto maior a sensação de diferença, maior também parecem ser as expressões de violência. É difícil imaginar uma organização que não se sinta diferente, no entanto, as acentuações sobre essas diferenças se tornam pontos de pressão, os quais explodem em violência entre cada um. A globalização, com sua expressão de agressividade e competitividade capitalista, busca acentuar a mimesis no outro para que assim se torne automático a busca por uma satisfação, normalmente, baseada no bem material.

Diante do já exposto acerca da globalização e seus entranhas comerciais, das técnicas de sedução ao consumo e do desejo mimético, apontamos uma conjuntura quase que suficiente para maior concretude da existência de uma violência totalizante, a qual não se torna absoluta, mas que

apresenta totalidades expressivas na razão proporcional da globalização e da violência.

É possível dizer que de maneira geral (desconsiderando as comunidades mais isoladas e os grupos de resistência), a globalização é um fator intensificador da violência e sobre o nicho que utiliza diretamente os serviços da educação escolar, essas intensificações acabam por ser mais cruéis, garantindo, até certo ponto, o círculo vicioso da violência gratuita que fratura a sociedade em suas piores características e incivilidades.

A globalização poderia ser uma iniciativa de extinção da fratura social, a qual é fator de diversas mazelas dentro da nossa sociedade e dentre elas a violência, no entanto, o que é visto, é que a globalização tem sido catalisadora dessa vertente vergonhosa de nossa sociedade e se não tem catalisado tem criado novas significações para tal.

2.3. O FENÔMENO VIOLÊNCIA

A violência é uma questão social que transita nas diferentes categorias da sociedade. Ela é uma manifestação social que independe de questões culturais, econômicas, políticas, no entanto, sua intensidade e seus modelos dependem dessas questões anteriormente citadas, é possível também incluir outras razões para o surgimento da violência, tais como educacionais e de etnias, entre outras.

Faz-se necessário distinguir o conceito de agressividade e de violência, pois apesar de existir uma íntima ligação entre elas, não é correto afirmar que são iguais. Podemos dizer, segundo Freud (1980), que a agressividade é parte integrante de qualquer ser humano normal, faz parte do instinto de sobrevivência, de confirmação do espaço, da defesa da própria existência.

A agressividade também é capaz de estabelecer espaços íntimos e individuais no próprio ser fazendo assim que o mesmo entenda a diferença entre o EU e o OUTRO. A violência é capaz de se constituir na própria

subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias sociais, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e, também, as idiossincrasias dos sujeitos.

Para Nascimento (2000, p.142-143), existe uma diferença entre agressividade e violência, onde a última se dá pela tendência à destruição, ao desrespeito e à negação do outro, onde esta violência caminha ou pode caminhar pelos eixos do plano físico, psicológico e ético. Nas diferentes aparições da violência é possível identificar a existência, quase sempre clara, da vítima ou das vítimas e do agressor ou dos agressores envolvidos.

Sobre esses aspectos Sousa (2009) explana que não é possível tratar de uma lógica simples e linear de causa e efeito, no entanto é preciso se prontificar na observação de uma lógica de interação e plurideterminação de diferentes circunstâncias e coeficientes.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) se pronuncia em 2002 de forma mais direta em relação à violência, diferente como agia anteriormente quando apenas tratava dos efeitos da mesma e fazia recomendações esporádicas sem uma conceituação. Naquele ano, a OMS em seu *Relatório Mundial sobre Violência* define da seguinte maneira:

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

Antes do Relatório mundial da OMS, o Ministério da Saúde se posicionou em relação à violência com a publicação de um documento intitulado *Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violência*, na Portaria MS/GM 737 de 16/05/01 (BRASIL, 2001).

Violência consiste em ações humanas individuais, de grupos, de classes, de nações que ocasionam a morte de seres humanos ou afetam sua integridade e sua saúde física, moral, mental ou espiritual (BRASIL, 2001)

Existem diversas definições, algumas seguem o mesmo caminho outras se distanciam e isto é absolutamente comum dada a questão ser de um fenômeno complexo e multicausal, assim é dificilmente encontrada uma conceituação que seja ao mesmo tempo precisa e também cabal.

2.3.1. A violência como fator social, humano e histórico

Não é possível, nos tempos atuais, afirmar que exista algum tipo de organização social humana a qual está ausente em sua totalidade da violência. Consistindo-se no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros, é possível apenas dizer que existem sociedades mais violentas que outras.

No que tange ao aspecto pessoal, também se faz necessário a compreensão que a violência não é apenas o OUTRO, mas também nossas individualidades. Estudos filosóficos e psicanalíticos mostram que a *não-violência* é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e os deveres de cidadania. No que se refere ao âmbito pessoal, a *não-violência* existe no reconhecimento da existência humana e cidadã do outro. O conceito de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo deve ser desenvolvido.

O aspecto que domina como violência também pode ser visto como temporal, ou seja, dentro de um período da história. Existem aspectos específicos à violência social que são considerados hoje como violência, no entanto, dependendo do tempo que seja julgada não se caracterizaria como violência, a escravidão, por exemplo, é manifestação de violência a qual tem suas observâncias de maneiras distintas dependendo do tempo, a exclusão de

gênero é outro exemplo, a violência doméstica segue o mesmo padrão de mudança a partir do ano ou século observado. É também verdade que se torna espacial uma vez que determinadas caracterizações de violências são assim aceitas em alguns países e outros não ou aceitas em determinadas comunidades e outras não, mantidas em determinados nichos da sociedade e entre outros combatidos.

2.4. UMA BREVE ABORDAGEM DOS TIPOS DE VIOLÊNCIAS MAIS COMUNS NA SOCIEDADE

Não será incomum durante a leitura a relação das violências mais conhecidas e até mais vividas por parte de alguns leitores e autor, uma vez que elas não são indissociáveis em todo momento, podendo em muitos momentos se apresentar de maneira concomitante, simultânea e até dependente. As violências poderão ser no âmbito legal jurídico, estrutural, cultural, interpessoal, familiar entre outros, no entanto, a maior violência sempre será dirigida ao ser, a dignidade do ser humano. E como disse Moraes (1981), violentar o homem é arrancá-lo de sua dignidade física e mental.

2.4.1. Violência Criminal

É praticada por meio de uma violência às pessoas, por atentado à sua vida e ou aos seus bens. Esse tipo de problema, no Brasil, tem configurações e caminhos que passam por gangues e as redes de exploração sexual que atuam, sobretudo, alcançando crianças e adolescentes e tem alcances em cada região do país, não sendo incomum a existência dessas gangues ou redes.

Ela pode possuir uma única características, no entanto, a violência criminal se dá pela percepção judicial e pela ilegalidade do ato, onde os parâmetros traçados pela justiça para um bom conviver são corroídos e enquadrados em um crime, assim, a violência criminal tem múltiplas

dimensões e possibilidades de existência, mas há limitações das percepções judiciais e dos códigos criminais onde a violência exista.

A exploração do trabalho escravo, a exploração do trabalho infantil e juvenil e o tráfico de seres humanos são enquadrados dentro dessa tipologia da violência. Apesar de não existir unilateralidade social acerca da violência criminal, ou seja, apesar de não existir uma única classe social que seja responsável por essa manifestação violenta, é comum a atribuição dela às classes mais baixas, pois frequentemente os crimes das classes tidas como altas são mais sutis e cometidos com o uso de poder e dinheiro, os quais também possuem o poder de se camuflar diante do julgamento e são normalmente fundamentados para obtenção de mais poder, mais dinheiro e submissão de pessoas.

É possível afirmar que os fatores que potencializam o aumento da violência criminal são, principalmente, corrupção e impunidade: o sentimento de que cometer crimes e ainda não ser punido é perfeitamente aceitável e compensador para o indivíduo ou grupo que comete tal crime. O resultado dessas impunidades cria na sociedade um sentimento de quase que total impotência e alimenta o espírito de desconfiança em relação à legalidade, aos poderes públicos e a política pública.

Também é importante entender que as maiores ocorrências não estão nas cidades mais pobres e sim nas cidades mais dinâmicas onde se processa a atividade econômica e que mantém uma disparidade econômica significativa, assim o número disponível de empregos pode ser um dos apontadores desse tipo de violência, apesar de não ser o único.

Conforme o pensamento de Félix (1996), as dinâmicas da violência podem reorganizar e transformar a espacialidade e movimentações sociais e para tal situação envolvendo organizações, espacialidade e movimentações sociais é que infere-se a importância da Geografia.

[...] a Geografia do Crime não é a simples cartografia de áreas ou simples mapeamento da criminalidade. Ela tenta compreender

o fenômeno de forma global, investigando a significância de todos os processos que levam ao crime, como os ambientais, os socioeconômicos, políticos, culturais, etc. [...] para chegar a percepção de áreas de ocorrências. (FELIX. 1996, p. 148).

2.4.2. Violência Estrutural

Nessa categoria ou instância da violência estão as mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que são capazes de produzir a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras ou de realimentar essas disparidades. É possível dizer que é dentro dessa violência ou é a naturalização dessa violência que se insurge o chão de outros tipos de relação violenta.

A criança no sinal que mendiga ou que aprende a roubar, a se prostituir, a largar sua moralidade, são resultados de uma praga exploratória e estruturalmente projetada na raiz da miséria material e moral dessas crianças. O chão que se estrutura a violência é duradouro e por isso duro, de grande longevidade e que machuca e dá base para novas caracterizações da violência. Mais cruel é a violência que mantém a miséria de grande parte da população do país

Alguns estudos têm demonstrado que cerca de 70% dos jovens assassinados por policiais ou eliminados por membros de gangues nas áreas de grande dinâmica das cidades não têm antecedentes criminais: são pessoas que atuam no mercado informal ou estudantes. São pobres que passam por uma segunda seleção social, visto que na esfera estruturante a primeira seria efetivada pela mortalidade infantil (SOUZA; MINAYO, 2005).

2.4.3. Violência Institucional

Nesse tipo temos as instituições como reprodutoras da violência. Temos os setores da sociedade e de sua organização. Essa violência se identifica e se materializa através de suas regras, normas de funcionamento e relações

burocráticas e políticas, a qual consciente ou inconscientemente acaba reproduzindo as estruturas sociais injustas e de classe dominante.

Nessa instância podemos refletir sobre as formas de verdades e significações que o sujeito é capaz de dar a realidade mesmo ela não sendo uma verdade. As instituições e suas regras, normas, políticas entre outras formas são tão influenciadoras do convívio social que o sujeito é capaz de confundir a Violência Institucional com uma naturalidade inerente do ser humano ou do convívio social sem se perceber que é uma construção social-histórica.

Diferentemente dos outros tipos e vertentes da violência, a institucional parece não demandar de uma violência física, de um desprendimento de energia física, mas um tipo no plano do sentido e do conhecimento, visando dissimular e transfigurar as relações de força subjacentes de modo tal que se possa ignorar, no sentido de não questionar e, ao mesmo tempo, reconhecer, dada a sua legitimidade, a violência exercida (BOURDIEU, 2007; 2014).

2.4.4. Violência Interpessoal

É importante entender que a violência é também uma forma de se comunicar e de se relacionar. Remetendo que na língua portuguesa (BR)⁴, a palavra *relacionamento* vem de *relacionar/relação*: ato de relatar, relato, informar. Ou seja, a violência acabar por ser uma forma de indivíduo se relacionar, informar suas condições morais, históricas, educacionais, estruturais, psicológicas, culturais, sociais, religiosas, políticas etc. A violência é um dos medidores na qualidade de vida, independe de sua localização mais ligadas as regiões de setores econômicos industriais e serviços ou nas regiões de atividades mais primitivas.

Em geral o conflito não é ruim. É ele que aguça a capacidade humana da eloquência, do raciocínio rápido, da reflexão das condições vividas, das

⁴ Dicionário da língua portuguesa: novo Aurélio século XXI. Editora Nova Fronteira. 3ª ed. Totalmente revisada e ampliada. 1999.

relações interpessoais, no entanto, quando esse conflito se veste da prepotência, da intimidação, discriminação, raiva, vingança e inveja, costuma seguir pelo viés que se transveste em violência e nas relações entre pessoas se torna violência interpessoal. Grande parte das mortes por arma de fogo, arma branca, corpo-a-corpo e outros objetos contundentes se deve à violência entre pessoal.

A agressão física propriamente dita é mais bem percebida dentro das camadas mais pobres da sociedade e segundo o Mapa da Violência do pesquisador Waiselfisz (2014) isto está associado ao aumento das desigualdades, ao efeito do desemprego crescente, à falta de perspectiva no mercado de trabalho, à facilidade de acesso a armas, à impunidade, à arbitrariedade policial, à ausência ou à omissão das políticas públicas. Atila Roque (Apud Waiselfisz, 2014), referindo-se aos homicídios de jovens e adolescentes afirmou:

O Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de ‘epidemia de indiferença’, quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social [...] Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado. Atila Roque (Apud Waiselfisz, 2014, p. 137.).

2.4.5. Violência Intrafamiliar

Comumente conhecida como violência doméstica, esse tipo de violência é bastante fundamentada na égide da cultura transmitida e personificada do machismo e ignorância, pois não é difícil lembrar frases e posicionamentos sociais do tipo:

- “O homem como cabeça da família, o chefe”. Ele é capaz de definir por si próprio o que é bom ou ruim para a sua família. No entanto, suas regras não são aplicáveis a ele mesmo;

- “A letra com sangue entra”. É extremamente aceitável que a criança em seu processo educacional sofra com violências que retirem sangue delas;
- “A mulher é posse e domínio de um homem”. Assim como um objeto é isenta de desejos e possui função que deve estar de acordo com os desejos de seu “dono” e dominador;
- “Idosos são muito mais gastos do que retorno”. Não merecem desprendimentos, pois não darão mais lucro e são assim pesos mortos.

Direcionando-se a violência intrafamiliar no que toca à criança e ao adolescente, é perceptível que a história do direito da criança é envolvida diretamente aos interesses e da abordagem da violência doméstica. Quanto mais retrocedermos na história da humanidade, mais poderemos observar a violência intrafamiliar como mais aceita e até legalizada:

[...] o Código de Hamurábi (1728/1686 a.C.), em seu art. 192, previa o corte da língua do filho que ousasse dizer aos pais adotivos que eles não eram seus pais, assim como a extração dos olhos do filho adotivo que aspirasse voltar à casa dos pais biológicos, afastando-se dos pais adotantes (art. 193). Punição severa era aplicada ao filho que batesse no pai. Segundo o Código de Hamurábi, a mão do filho, considerada o órgão agressor, era decepada (art. 195). Em contrapartida, se um homem livre tivesse relações sexuais com sua filha, a pena aplicada ao pai limitava-se à sua expulsão da cidade (art. 154). Em Roma, a Lei das XII Tábuas, entre os anos 303 e 304, permitia ao pai matar o filho que nascesse disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos (Tábua Quarta). (DAY, 2003, p. 11).

John Locke, século XVIII, foi um dos primeiros na Europa a tratar a educação na infância como fator de importância máxima e através do seu trabalho intitulado, *Da Educação das Crianças*, grafa a importância de se educar como meio preventivo contra futuros incômodos sociais e familiares, que a rigorosa observância no desenvolvimento intelectual e de autocontrole por parte da família e dos órgãos competentes amenizaria futuras mazelas ligadas a crianças contraventoras. Neste mesmo viés, Rousseau, também no século XVIII, contribui para uma nova leitura do que é a infância e expõe que “a

criança é importante em si mesma, e não meramente como um meio para um fim”.

2.4.6. Violência intrapessoal (autoinfligida)

Pode-se dizer que esse tipo de violência é a manifestação de maior angústia sentida por um indivíduo e que para alguém chegar a esse nível de rompimento do senso de preservação do próprio ser é porque seu estado de degradação moral, psicológica e social já chegou a um estado crítico e é preciso, de imediato, uma intervenção familiar, de amigos e por profissionais especializados, no entanto, e quando este indivíduo que pratica a violência intrapessoal não tem familiares atentos para as suas manifestações diferenciadas? Ou quando os supostos amigos são justamente os que acendem a pólvora da angústia e do medo nesta pessoa? Ou quando é a própria família que desperta as angústias? Torna-se quase impossível o combate efetivo. A fuga se torna o autoflagelo.

Dentre os tipos de autoinfligimento temos os suicídios, as tentativas, as ideias de se matar, as abstinências do convívio social saudável e as automutilações (mutilações físicas e psicológicas). No Brasil os números de casos que são do tipo suicídios ainda são baixos, porém são preocupantes à medida que eles só vêm aumentando. Segundo o texto, *Prevenção do suicídio: um manual de atenção de saúde para profissionais da atenção básica*, publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2000, o continente asiático é o que mais apresenta o número de casos de violência intrapessoal, principalmente, do tipo suicídio. Apesar de o Brasil não estar colocado em posição de grande risco quanto ao caso extremo do autoinfligimento, é preocupante, pois estudos direcionados à violência chamam a atenção para o fato de que existe uma relação muito forte entre homicídios e suicídios: ambos expressam sintomas destruidores da sociedade. Torna-se bastante difícil a quantificação exata dessa violência uma vez que ela está intimamente ligada ao próprio “agressor”.

2.4.7. Violência Cultural

A cultura reúne as formas de pensar, sentir e agir de uma sociedade, grupo ou meio, por meio da comunicação, da cooperação e da repetição dessas ações. Dessa forma, a violência cultural é aquela que se expressa por meio de crenças, valores e práticas, repetidas por tantas vezes e reproduzidas de diversas formas que se tornam naturalizadas.

Na violência cultural existem grupos mais “protegidos” e grupos mais vulneráveis, os quais na sociedade são principalmente: crianças e adolescentes, idosos, mulheres nas relações de gênero, homossexuais, deficientes físicos e mentais, moradores de favelas e alguns outros. No grupo considerado “protegido”, uma vez que se tratando de relações humanas, não é possível se estabelecer uma regra que seja absoluta (o mesmo vale para as vulneráveis) são: homens, brancos, heterossexuais, classe média alta, cristãos e de aparência enquadrada nos moldes europeus. Essas avaliações de grupos se dão pelas próprias observações históricas e evolutivas da sociedade, onde é possível perceber os conjuntos de características que sofrem mais e os conjuntos que sofrem menos dessa violência.

A violência cultural não é, em si, uma violência, porém uma leitura da resistência e propagação de um tipo ou conjunto de violência que foi passado e compartilhado pela sociedade de maneira tal que não é mais considerada como um mal, mas como uma ação natural do ser humano e do seu convívio. A violência intrafamiliar, por exemplo, tem origem em mitos culturais.

Dentre os tipos de violências existentes na cultura, chama-se a atenção para dois tipos específicos: de gênero e racial. **Gênero:** constitui-se em forma de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres. Apresentada como forma de dominação e existente em qualquer classe social. Sua maior expressão é o machismo naturalizado e é realizado por homens e também mulheres. Suas várias formas de opressão, de dominação e de crueldade incluem assassinatos, estupros, abusos físicos, sexuais e emocionais, prostituição forçada, mutilação genital e outras. Os agentes costumam ser os parceiros, familiares, conhecidos, estranhos ou agentes do

Estado (GOMES; MINAYO; SILVA, 2005). **Racial/Etnia:** Uma das mais cruéis e devastadoras violências contra o ser humano é esta que se baseia na origem do indivíduo e pela cor da sua pele. É incontestável que esse tipo de violência pode ser considerado o maior em quantitativo de afetados. O número de seres humanos que já foram mortos ou tratados com profunda degradação física, moral e psicológica é gigantesca. As colonizações e escravizações são exemplos diretos desse tipo de naturalização da violência implantada e propaganda por uma cultura (na espécie humana, a variabilidade genética representa 93% a 95%, indicando, definitivamente, a ausência de subespécies/raça do ponto de vista biológico. Existindo assim apenas o ser humano). Apesar do combate mundial à escravidão e à violência aos seres humanos de etnias, comumente, afrodescendentes, ainda existem em suas diversas formas e muitas vezes justificadas mentalmente na cabeça de quem as praticam.

2.5. O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Apesar de alguns pesquisadores, acerca da violência escolar, dizerem que não existe uma violência generalizada nas escolas, é inquestionável que mesmo que de maneira pontual a violência no âmbito escolar se torna totalmente inaceitável e contraditória aos princípios que norteiam a expectativa desta instituição, também se faz necessário repensar sobre que tipo violência estamos falando para assim considerarmos como algo pontual, ou seja, existe, mas não em todas escolas, ou generalizada, a qual existe em suas diferentes dimensões em todas as escolas.

O autor deste trabalho defende ser mais apropriada a compreensão da dimensão da violência e com isso a identificação dela nas escolas, assim o mesmo autor defende que não se trata de uma questão pontual e sim de um fenômeno social, o qual tem cada vez mais espaço e vez dentre os agentes escolares, afirmando assim uma manifestação de violência existente em cada escola.

Como já comentado anteriormente, a manifestação da violência nas escolas parece ser um reflexo de uma sociedade também cada vez mais violenta, a qual se agride em suas diversas capacidades pela disputa e domínio do território, pela posse de bens materiais, pelo poder, pela representatividade ou pela suposta representatividade de *status*, pela crença religiosa, pela ideologia política ou até mesmo por motivos ainda imperceptíveis. Todas essas características de motivação também fazem relação direta com as relações existenciais do conceito Território.

Apesar de ser um tema extremamente relevante, os estudos sobre a violência escolar são extremamente recentes, datando da década de oitenta do século passado. Uma das coisas que torna significativa o tema tratado é a relação de reciprocidade que existe entre a escola e a sociedade, ou seja, alguns fenômenos existentes na sociedade são capazes de adentrarem na instituição escolar e esta por sua vez está em processo de preparo de indivíduos que estão e serão mais intensamente relacionados a essa sociedade, causando assim um ciclo de ação e resposta.

A violência como um todo e assim também a escolar é uma questão de complexidade, a qual vem despertando cada vez mais a atenção dos educadores e da sociedade. A atenção especial das instituições responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas, em especial as educacionais, é fator *sine qua non* para uma tentativa de diminuição ou até extinção dessa manifestação social que se torna intramuro nas escolas e que no âmbito escolar vem comprometendo ainda mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira.

Dada a complexidade do assunto várias podem ser as vertentes que levem a uma leitura do caso, no entanto, fazemos destaque para o fator da fragmentação da dissociação da percepção ou concepções e das ações no cotidiano escolar, fazendo-se mais claro, entre a teoria e a prática aí existente, entre o conteúdo e a realidade discente, por exemplo. Essa falta, muitas vezes percebida pelo discurso de “pra que serve isso na minha vida?” demonstra o afastamento da aquisição da aprendizagem. Outro ponto a ser levantado para observação de uma possível ausência e desta falta um problema maior na

violência intramuros da escola é a tentativa de padronização dos diferentes protagonistas escolares, quer sejam eles alunos, pais ou professores, ou tentativa de traçar um perfil como normal e assim considerá-lo como normal. Isto, o olhar de padronização nos diferentes sujeitos, descompensa uma tentativa de maior civilidade e sociabilidade com o diferente. Com essa falha na observação das divergências, o peso da diferença do outro, como expõe Sá (2007), apenas se torna mais pesado que o esforço quase que de Atlas⁵ para manter a coerência de uma formação cidadã.

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada e a criação das escolas normais; [...]. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmo o papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. (FOUCAULT. 1987, p. 153)

Analisando o processo histórico das instituições de ensino é possível perceber uma grande ligação nos tempos atuais com os pensamentos e ações arcaicas, as quais eram suficientes e pioneiras no período de suas formulações, no entanto, praticadas em dias atuais não comportam a dinamicidade das complexas relações do contemporâneo, como no caso da educação standardizada e homogeneizante.

A inserção de diferentes classes e estratos da sociedade dentro da instituição escolar é algo novo, se vistos os acessos à educação em tempos passados, e essa inserção é necessária ser levada em consideração na hora de tentar criar um ponto que nivele todos em todas as formas dentro da escola. As diferentes características que permeiam dentro da sala de aula devem ser observadas para que as observações e avaliações feitas para aqueles que pertencem a essas salas sejam coerentes com as naturalidades e possibilidades. Se desconsiderada as capacidades e evoluções individuais na

⁵ Personagem pertencente à mitologia grega condenado por Zeus a sustentar nas costas, como forma de penitência, o peso da terra.

hora do observar e avaliar é possível à iminência de uma violência cultivada nas instituições educacionais. Como demonstra a figura 1:



Figura 1: Ilustração de exame de avaliação desconsiderando as particularidades dos sujeitos.
Fonte: Google.

2.5.1. Violência Na, Da e Contra a Escola

É preciso saber que apesar das escolas serem consideradas o território do saber, onde o combate às constantes mazelas sociais são tidas como fundamentais e o preparo para um exemplar cidadão se faz almejado é também nesse território onde essas corrupções sociais são iniciadas ou reforçadas. A escola é capaz, por falta de sensibilidade, de praticar uma violência tida como institucional ou simbólica contra os sujeitos os quais ela tem em seu alcance territorial, a padronização irracional dos diferentes extratos sociais é um exemplo de violência praticada pela escola ou *violência da escola*.

Apesar da violência praticada pela escola ser real, são outros os tipos de violência escolar que se fazem mais perceptíveis e comumente investigada, a *violência na escola*, por exemplo. Para Abramovay (2003), as violências existentes na escola são caracterizadas destas formas:

- a) Violência Simbólica: O abuso do poder respaldado pela sustentação de uma simbologia de autoridade, seja ela verbal, institucional ou dos costumes.
- b) Violência Verbal: Intimidação à partir das palavras grosseiras, desrespeitosas, jocosas e ameaças, a incivildade no campo das palavras por uma degradação, inicialmente, psicológica.
- c) Agressão Física: Um dano direto a integridade física ou material do indivíduo, como no caso de: estupro, homicídio, roubo, latrocínio, ferimento como qualquer material ou com o próprio corpo, causando danos visíveis e/ou perceptíveis.
- d) Violência Física: diferenciada da ação de agressão física pela capacidade de coordenar um grupo para infligir uma transgressão à integridade física e psicológica de um sujeito ou de outro grupo. A capacidade coletiva de causar danos.

Com bases nas caracterizações apresentadas acima sobre a violência escolar, os autores Charlot (1997) e Abramovay (2003) discriminaram as ações de violência na escola em três níveis: a violência em si, as incivildades, e a violência simbólica ou institucional:

[...] este classificou a violência na escola em três níveis: a violência - golpes, deferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; a incivildades - humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; a violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer que obriga o jovem aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos. Charlot, 1997 (Apud ABRAMOVAY, 2003, p.95)

No que tange à capacidade múltipla de se realiar violência e em especial à violência escolar, também podemos incluir aquela que é deflagrada diretamente à instituição, aquela que tem como seu objetivo a danificação dos patrimônios, por exemplo, uma banca quebrada, ventiladores danificados,

pichações sem a reconhecida autorização da gestão responsável, incêndios causados de forma intencional e danosa ao material ou até mesmo ao pessoal. A esses tipos ações transgressoras é clara a denominação de *violência contra a escola*, como apresenta Charlot (2002).

Dentro da tipologia apresentada por Charlot (1997) e defendida por Abramovay (2003) o *bullying* é uma manifestação de violência encontrada dentro de duas das três apresentadas (violência, incivilidade e institucional), ou seja, é possível enquadrar o *bullying* na tipificação da própria violência em si e na incivilidade. No entanto, é preciso ficar atento pois apesar dessa manifestação da violência ser enquadrada em duas, ele, o *bullying*, pode emergir, como consequência, a violência simbólica ou institucional.

2.5.2. O Bullying como uma das manifestações da violência escolar

Ainda sobre a questão da violência escolar daremos destaque a um tema bastante discutido, nas últimas décadas, entre os pesquisadores que tem na escola seus principais objetos de pesquisa, o *bullying*. Uma vez que esse comportamento permite uma leitura das práticas de incivilidade, manifestações de violência e agressividade e do território ou territorialidade existente no âmbito do ensino.

O termo tão citado ultimamente não possui uma tradução para idioma português (BR), sendo o termo de origem anglo-saxônica, mais especificamente do inglês e que vem do adjetivo *bully* ou no Brasil: valentão, agressivo, espancador, brigão. Assim o *bullying* é a manifestação de um agressor contra alguém exclusivamente indefeso.

Trata-se de situações em que se constata relações de poder assimétricas entre agente(s) e vítima(s), nas quais se tem dificuldade de defesa. Na literatura especializada, adota-se também o termo de vitimização. Este tipo de atitude deve ser identificado como violência pela comunidade escolar e deve ser trabalhada para a construção de um ambiente saudável. Liberal et al., 2005 (Apud IBGE, 2010).

Dentro dessa violência observada e manifestada no território escolar, bullying, existem algumas características a serem observadas: a **intencionalidade**, a **repetição** e a **incapacidade física ou psicológica** das vítimas se defenderem sozinhas. Na **intencionalidade**, o agressor tem a noção clara e objetiva de transgredir a tranquilidade física, psicológica e moral da vítima. Na característica **repetição**, a vítima sofrerá num intervalo de pelo menos um mês, três agressões com as mesmas características. E na **incapacidade física ou psicológica**, a vítima, por questões de poder territorial do agressor, da fragilidade física ou moral da vítima, do descaso da escola, da falta de observância dos pais ou por convivência dos próprios colegas se encontra na incapacidade de reagir e superar as humilhações e agressões intencionais e repetitivas dos praticantes do *bullying*, os bullies. (SILVA, 2010).

Observando as práticas dos bullies é possível dizer que não existe razão aparentemente compreensível para as práticas de bullying, no entanto, o que de fato existe são razões injustificáveis, visto que, compreender as motivações se torna alcançável. Sob algumas perspectivas, é visto que **o peso da diferença, e o desejo exacerbado do poder** são razões, podemos dizer, para uma inicial compreensão dessas violentas e degradantes ações de violência escolar.

O peso da diferença se apresenta ao passo que o outro “merece” sofrer por ser mais alto, ou mais baixo, mais gordinho, ou mais magrelo, de pele mais clara, ou de pele mais escura, de cabelo mais liso, ou mais crespo dentre outras diferenças existentes na sociedade que antes de chegar às escolas, como fator de diferença, são discriminadas e classificadas anteriormente no meio “adulto social”, muitas vezes por padrões de beleza midiáticos, os quais rotulam em seus filmes, seriados estrangeiros e novelas, pessoas que não são inerentes aos processos de formação histórica e cultural da sociedade. Também é possível perceber que para além da aparência a questão consumista pode designar, mais uma vez, o peso da diferença do outro, ou seja, a família mais rica ou pobre, a marca do celular, a roupa da moda, o detalhe em ouro, o laptop, a smart TV de resolução 4K ou não, podem ser fatores de inveja dos que não têm ou não são diante daqueles que têm ou são.

No **desejo exacerbado do poder**, a razão se recai sobre a inerência de domínio e delimitação de um território ou territorialidade, visto que, é possível perceber o domínio da turma que os praticantes de bullying exercem sobre os demais, geralmente mais expressos na própria sala de aula, caracterizando uma delimitada extensão de territorialidade dentro do território escolar. Na tentativa da afirmação territorial pelo poder, o bullie ou bullies exercem suas autoridades com violência sobre aquele ou aqueles escolhidos para servir de plataforma de seu domínio. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE, 2010), Brasília é a unidade federativa com maiores casos de bullying de todo país, sendo o coração do poder do Brasil, não é difícil perceber que as relações de poder estão intrinsecamente ligadas ao bullying e ao território. A pesquisa realizada pelo IBGE foi feita com mais de 6.700 escolares, entre públicas e privadas e se tratava de questões da saúde escolar.

Dentro das práticas humilhantes e vexatórias que cercam o bullying, mais precisamente de quem sofre com essa violência, estão as formas e suas consequências psicossomáticas que podem ter início na infância, dentro da escola e se fixar até a maior idade. Nas formas, temos a **verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual** e acompanhando o processo globalizador, a forma **virtual** (cyber bullying). Nas consequências psicossomáticas estão o **transtorno do pânico, a fobia escolar, a fobia social, o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), depressão, anorexia, bulimia, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Transtorno do Estresse Pós-traumático (TEPT), esquizofrenia, suicídio e homicídio**.

É possível a indagação, por quem se debruça recentemente nos aspectos bullying, sobre o próprio nome bullying. “Por que tal nome, dado agora, sobre uma prática já conhecida há anos?” e a resposta se dá pela questão que as investigações dessas práticas dentro do território escolar nunca tinham sido feitas com caracteres e seriedades de pesquisas acadêmicas, logo, nunca se tinha dado uma nomeação ou uma denominação.

Segundo a psiquiatra e pesquisadora Ana Beatriz Barbosa Silva (SILVA, 2010), o bullying pode ser considerado mais antigo que a própria instituição

denominada escola, mas a preocupação sobre esse tema no âmbito escolar surge no início dos anos 70, na Suécia, onde a prática da violência escolar estava cercada de grandes interesses e preocupações pela sociedade como um todo e em pouco tempo a mesma onda de preocupação invadiu os interesses de outros países da Europa.

A Suécia foi palco das primeiras investigações e preocupações sobre a violência escolar no que tange a manifestação por meio do bullying, mas é na Noruega que essa questão se torna realmente dramática, durante muitos anos pais e professores desse último país citado se encontravam em apreensão, dada a preocupação com seus filhos e alunos sobre perseguições e constantes atividades de agressão psicológica e física. No entanto, apesar das preocupações e angústias dos indivíduos, o governo não se tinha manifestado sobre essas preocupações, apenas na década de 80, em 1982 com o trágico fato da morte de três crianças, com idade entre 10 e 14 anos, as quais haviam se suicidado, no norte da Noruega, que o governo vigente começa a se movimentar de maneira mais contundente nas investigações e com essas descobrem que a causa da morte dessas crianças se deu pelos maus tratos a que elas foram submetidas por seus próprios colegas de escola.

Dan Olweus, professor pesquisador da Universidade de Berger, na Noruega, começa quase que no mesmo período pesquisas com mais de 84 mil estudantes e centenas de professores para investigar as taxas de ocorrência e formas como o bullying se apresentava no cotidiano escolar. Nessa pesquisa, que em comparação aos anos escolares no Brasil, se daria investigar alunos do primeiro ano fundamental até o terceiro ano do ensino médio, constatou que um a cada sete alunos tinha relação direta com a questão da violência escolar caracterizada como bullying, sendo esses alunos em posições de vítimas ou de agressores. Tal constatação causou uma mobilização social enorme, a qual gerou a campanha nacional antibullying pelo governo e em pouco tempo houve uma redução de 50% dos casos dessa prática. O sucesso foi tão bem visto que logo começou a ser copiado e aprimorado por outros países, como a Inglaterra, o Canadá e Portugal.

Olweus afirma, segundo Silva (2010), que o bullying existe, de maneira similar ou até superior ao que ocorre na Noruega, em muitos outros países, independente de sua importância econômica mundial, tais como Suécia, Finlândia, Inglaterra, Holanda, Japão, Irlanda, Espanha, Austrália e Estados Unidos, entre outros. Segundo pesquisas realizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o caso da violência escolar denominada de bullying vem aumentando de maneira significativa e apontam que de 5% até 35% das crianças em idade escolar estão, estavam ou estarão envolvidos em condutas de incivildades agressivas e transgressora no ambiente educacional.

Nos Estados Unidos, não é incomum notícias de jovens que adentram armados em suas antigas escolas para causar danos de morte. Àqueles que para eles eram e são causas de sofrimentos e angústias presentes. Assim o bullying nesse país é tido com grandes cuidados e tensão. Apesar das preocupações o fenômeno de violência, neste momento apresentado, tem crescido de maneira assustadora. Um dos grandes fatores de preocupação e de discussão acerca das consequências do bullying está baseada na grande facilidade de se conseguir armas de fogo na maioria dos Estados no Estados Unidos da América.

No Brasil, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), desde 2001 vem realizando estudos no que se refere à compreensão desse cruel fenômeno e nos meses finais de 2002 e março de 2003 realizou uma pesquisa por meio de questionário com mais de 5.400 alunos no Rio de Janeiro, referentes a 9 escolas públicas e 2 escolas particulares, nos níveis da 5ª à 8ª séries (atuais 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental). O resultado da pesquisa mostrou que:

- Mais de 40% dos 5.482 alunos entrevistados (2.217) assumiram ter praticado ou sofrido diretamente o bullying (Importante pensarmos sobre aqueles que não admitiram, mas praticaram ou sofreram também);
- Existe uma maior execução do bullying por parte do gênero masculino (50,5%) do que do gênero feminino (49,5%);

- As agressões em grande parte acontecem dentro da sala de aula (60,2%), durante o recreio (16,1%) e nas mediações da entrada e saída da escola (15,9%);
- Quase a metade dos alunos entrevistados admitem que não contaram ou não contam o fato para os professores, coordenadores, gestores ou até para os pais. (Possivelmente, por conta da vergonha ou pela esperança de um fim sem a denuncia efetiva dos agressores).

É possível ser combatido e até diminuído, mas acredita-se que essas práticas violentas dentro dos territórios do saber não podem ser exterminadas por completo, necessitando uma constante vigilância e ações preventivas que as exterminem assim que inicialmente manifestadas. O bullying não escolhe classe social, nível escolar, histórico de tradição da escola ou bairro.

O bullying ocorre em todas as escolas, independente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. Pode-se afirmar que está presente, de forma democrática, em 100% das escolas em todo o mundo, públicas ou particulares. O que pode variar são os índices encontrados em cada realidade escolar. Isso decorre do conhecimento da situação e da postura que cada instituição de ensino adota, ao se deparar com casos de violência entre os alunos. (SILVA, 2010. p. 117)

2.5.2.1. Alguns casos da iniciativa *bullying*

Na Inglaterra, no condado de Leicestershire, a colegial britânica Hannah Smith, de 14 anos, cometeu suicídio, com enforcamento, após inúmeras perseguições de cunho imoral, psicológico, denegridor e humilhante na rede social “ask.fm.” investigações concluíram que algumas dessas ações de violência e perseguição pela internet (cyberbullying) foram cometidas por colegas de escolas.⁶

⁶Fonte: <<http://www.theguardian.com/uk-news/2014/may/06/hannah-smith-suicide-teenager-cyber-bullying-inquests>> acesso em 08/08/2015.

No Texas, na cidade de Cleburne, o estadunidense Jon Carmichael, de 13 anos de idade, em março de 2010, se enforcou no celeiro de seus pais por angústia e desespero causados pelas constantes iniciativas de bullying com o garoto considerado pelos seus agressores da escola de franzino, magricela, tímido e de rosto “afeminado”. O garoto apanhava sem motivo real e já tinha sido colocado por inúmeras vezes no lixo.⁷

Jamey Rodemeyer, nova-iorquino, de 14 anos, após postar em sua conta do Youtube um vídeo de apoio à comunidade LGBT, começou a sofrer violências de diversas formas na sua escola, Heim Middle School, por parte de seus supostos colegas e também pela internet. Isso causou, em Rodemeyer, a retirada de sua própria vida, em setembro de 2011 (cinco meses após sua publicação no Youtube).⁸

No Brasil também não é difícil encontrar casos de violência escolar se caracterizando ou já prontas como bullying, já que a mesma se manifesta por razões ligadas ao senso de indiferença com o outro, na introjeção de desejos e padrões induzidos por uma sociedade segregadora, fruto de um intenso resultado de consumo globalizado ao qual exclui os que não se encaixam em suas normas.

Em Remanso, Bahia, 2004, um rapaz de 17 anos após sofrer constantes condutas de bullying como, perseguições, agressões e até baldes de lama jogados sobre sua cabeça, o jovem matou duas pessoas e feriu mais três. O estudante em consequente as mortes tentou atentar contra sua própria vida, mas foi desarmado.

Em Realengo, Rio de Janeiro, Brasil, 2011, um jovem de 23 anos chamado Welligton Menezes de Oliveira entra em sua antiga escola, Escola Municipal Tasso de Silveira, após anunciar que daria uma palestra aos alunos, em comemoração aos 40 anos da instituição. No entanto, o jovem carregava consigo duas armas e munição (no burburinho da comemoração e do recreio

⁷Fonte: <<http://www.nbcnews.com/news/us-news/parents-boy-who-killed-self-after-bullying-can-sue-n143486>> acesso em 08/08/2015.

⁸ Fonte: <<http://abcnews.go.com/Health/jamey-rodemeyer-suicide-ny-police-open-criminal-investigation/story?id=14580832>> acesso em 08/08/2015.

isto não foi percebido). Welligton entra nas salas de número 1.803 e em seguida na 1.801 com as duas armas em mãos e gritando “vou te matar” acaba por ceifar a vida de 12 crianças entre 13 e 15 anos. O caso durou 15 minutos e seu fim se deu após um PM que estava na escola atirar contra Welligton e por fim o próprio Welligton atirar na própria cabeça. Segundo informações e históricos de amigos e ex-colegas de escola, o mesmo sempre tinha sido vítima de agressões e perseguições na instituição de ensino, tudo causado por sua intensa incapacidade de se relacionar, por timidez crônica. O caso ficou conhecido como “O Massacre de Realengo”.

É muito significativo entender que dentro dessas manifestações de abuso de poder, como vítimas, também se encontram os professores. Infelizmente, cresce o número de professores que abandonam a docência por motivos variados e dentre eles a violência e o medo, a humilhação, a agressão, a perseguição, o desrespeito são fatores chaves de desistência, muitas vezes cercada de decepção pessoal e profissional. Os professores, muitas vezes, se veem em uma situação de puro dilema, onde se buscam ajuda ou relatam as violências sofridas em sala de aula com seus colegas e superiores podem ser vistos como um profissional medíocre, que não tem o controle sobre sua turma e logo não se encaixa com os outros “bons profissionais”. No entanto, se o professor se manifesta como forma de pedido de ajuda com seus próprios alunos, corre o risco ser visto como mais fragilizado do que já encontrado. E se convoca os responsáveis para conversar sobre as recorrentes agressões sofridas, pode, normalmente, se frustrar com a não aparição dos convocados.

Tanto por uma questão de formação inicial, quanto pela formação que se dá durante o processo de profissão, o professor se vê ausente de recursos necessários para um combate mais justo diante da violência existente entre seus alunos e principalmente enfrentada pessoalmente. Surge assim, a necessidade de um olhar mais apurado diante das situações conflitantes que enfrenta o profissional de educação, que neste trabalho seria a violência escolar.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O “TOQUE” DA VIOLÊNCIA NO SER PROFISSIONAL

A formação de professores para o nível básico da educação se dá pelo processo de graduação, oferecida por instituições educacionais de ensino superior, as quais estão regulamentadas e liberadas pelo Ministério da Educação e isto se torna importante dada as configurações para a docência antes das significativas mudanças com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Lei nº 9394/96.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL. LDB – 9394/96, 2014, p. 56)

Uma das grandes observações sobre a participação da escola na sociedade é que ela evolui, se adapta e se reconfigura de acordo com as exigências sociais, no que se refere à sociedade ou no que tange o poder governamental que mantém um poder sobre as pessoas e sobre as instituições.

No entanto, é impossível tratar da escola sem se pensar sobre os agentes que movem essa instituição. Os professores são e devem ser vistos como importante engrenagem desse complexo motor social, que são as escolas. Assim as reconfigurações dessas instituições de ensino perpassam de maneiras irredutíveis pelas novas observações dos docentes e nesse momento não se pretende tratar das questões de quem viria primeiro, os professores ou a escola, visto que em alguns momentos o comportamento uníssono dos professores modifica os padrões de uma escola e em outros as exigências das regulamentações tentam padronizar os comportamentos docentes. “O

professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente”. (CUNHA, 1989, p. 24).

Sobre a importância do que é ser o professor nas práticas de ensino, pensa-se também nas questões formativas e formadoras desse profissional. Como esse mesmo se percebe em sua formação após ir ao mundo do trabalho e enfrentar situações e questões que nunca foram nem introduzida no seu circuito da graduação, ainda como aluno? A violência como exemplo maior e precursor neste trabalho, se apresenta como grande questão nas reflexões sobre o docente e sua formação inicial.

O grande número de evasões na docência muitas vezes ligadas a frustrações não só salariais, mas também, ligadas às angústias, inseguranças e medos, que não são condizentes às inerências da profissão. No constante discurso sobre um profissional reflexivo de suas práticas é esquecido que nessas reflexões sobre suas práticas não estão apenas as questões de sala de aula, mas sua importância no todo, a grande reflexão sobre o que se entrega e o que se recebe, sobre os constantes sacrifícios singulares de ser docente e as coerências ou incoerências desses resultados.

O quão insalubre é ser professor da educação pública e básica no Brasil? Há alguns que ao refletir sobre suas práticas se respondem que no processo atividade/retorno, a balança sempre pesa mais para as atividades, para as obrigações e exigências, estando o retorno financeiro, o retorno moral e o retorno da dignidade em estado mínimo.

Alguns outros professores se apegam em momentos particulares de suas experiências e se respondem o contrário, que o retorno é suficiente. Há também aqueles que se cravam em antidepressivos e continuam até o dia de sua aposentadoria e a esses já parece não importar o resultado da reflexão do outro sobre a sua profissão, já que, uns miligramas pela manhã e outros miligramas ao cair da tarde não são ideais, mas suficientes até o fim, a

aposentadoria. E para os que se sustentam em ansiolítico, as violências simbólicas e intrapessoais são angustiantes companhias.

Para Sheiber (2010):

Observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho [...] As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. (SHEIBER, 2010, p. 985.).

Após o término de uma graduação em licenciatura, no Brasil, é perceptível o desejo de fazer algo diferente, algo inovador, então, os discursos dentro das instâncias superiores em formação de professores são inspiradores, motivadores, trazem até um cunho de utopia salutar. Mas, o que acontece após as questões regulamentares de uma padronização na licenciatura é apenas burocrático, ou seja, o capelo, o canudo, a bata e a colação de grau, afirmam uma questão legal para ser professor, mas não garantem o trabalho, nem a qualidade no mundo do trabalho, muito menos uma boa prática docente por parte de quem se forma. Existindo após a formação uma forma individual de traçados, experiências singulares das quais são tomadas de maneira diferente, com experiências, que por vezes, parecem ser comuns a todos da área. Observando que a falta de um código deontológico, onde se estabeleça limites, alcances, direitos e deveres para o profissional da educação, ou seja, um código de ética para os próprios profissionais possuam um referência básica de suas atividades.

3.1. O SER PROFISSIONAL APÓS A FORMAÇÃO

Dentro de qualquer profissão são discutidas as práticas do ser profissional, ou seja, as relações práticas da profissão fora da sala de aula, como são de fato o dia a dia da profissão, coisas que vão além do campo teórico. No entanto, a identificação com a própria prática se dá, para o professor, antes da graduação, durante ou depois da graduação? A questão identidade caberia a esse momento, no entanto, não nos aprofundaremos, pois a discussão caberia um seguimento bem mais divergente ao que se propõe este trabalho, porém são cabidas as sutis tangências e reflexões.

A flexibilidade, a capacidade de se adaptar a realidades diferentes de educandos, com pensamentos diferentes, hábitos e costumes distintos a cada término de turno ou de hora/aula são realidades da inerência profissional de ser professor. Assim fica convencionalmente concebida a certeza de que não é possível estabelecer moldes ou experiências modeladoras, a incerteza de como se tornar um bom profissional da educação se estabelece mais do que a certeza do que é ser professor.

Pelo fato de não ser estática, pronta e acabada é que a profissão do professor passa por novas adequações, adaptações e atualizações, das quais estão além das introduzidas durante o período da graduação, chamadas de formações continuadas, sejam essas formações de cunho institucional com as chamadas “capacitações de professores”, “oficinas”, “cursos”, “minicursos” entre outras, existem também as formações individuais, as preparações reflexivas e também de conteúdos que se atualizam dentro da produção científica.

Outro ponto a ser levantado no processo de formação são as prioridades nos níveis educacionais, nos últimos anos o que se tem mais visto são “novos postos de formação em licenciatura”, novas instituições educacionais que abrem cursos para licenciatura, visto um apoio governamental não baseado na melhoria, mas visando a trágica realidade do abandono da sala de aula, a fuga da insatisfação que vai além da formação ou qualquer tipo de graduação. Infelizmente, no Brasil, as ordens de investimentos se dão em ordem do tipo

Topo/Base, ou melhor, as instituições de base com mais problemas de aceitação social e credibilidade que as instituições de ensino superior.

Um dos grandes exemplos dessa percepção social acerca da credibilidade do ensino básico e do ensino superior são as próprias buscas e matrículas. Em linhas gerais, é visto um esforço dos pais em matricular seus filhos, no período básico da educação, em instituições particulares, evitando que seus filhos participem do processo educativo e estrutural da rede pública. Ao se deparar com o ensino superior, é visto desses mesmos pais, uma preocupação em que seus filhos pertençam agora ao nível superior de educação pública, não só pela questão financeira, pois algumas escolas possuem mensalidades equivalentes a cursos superiores na estância privada, porém e mais significativo pela credibilidade das Universidades Estaduais e Federais.

Nesse viés da desconfiança do ensino público de base estão os professores, os quais são agentes ativos com suas formações dedicadas ao melhor envolver pedagógico. É comum perceber que o recém-formado vai pra sala de aula com ímpeto, com desejo de mudança, com o coração cercado de receios e vontades, “Como em outras profissões há uma distância entre os sonhos e a realidade. No começo, recém formados, os jovens professores compensam com o entusiasmo a falta de experiência e de formação nos métodos e técnicas de comunicação em sala de aula, de gestão do processo de ensino-aprendizagem.” (MORAN, 2014, p, 78), mas o processo, muitas vezes, o torna um profissional desapontado, com sérias reflexões do se envolver profissionalmente com a ação ensino e não é comum observar nos mais antigos profissionais ações de imprudência baseadas na angústia do ser professor de nível básico no Brasil. O desenvolvimento profissional por meio das ampliações pedagógicas e técnicas após formado traz uma sensação de competência pessoal, de qualificação e autoestima.

Existe uma relação profunda entre o ser professor e ser mediador, não assumindo uma característica breve de apenas mediar qualquer coisa, no entanto, a mediação entre os saberes, entre a realidade e o teórico são carros-chefes do ser professor. Na visão vygotskyana da mediação:

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um instigador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de só um fornecedor direto de conhecimento (LEVY, 2008, p. 158).

Nessa premissa do mediador social e escolar, ou seja, aquele que media o conhecimento prévio social aos conhecimentos escolares, o professor se envolve com questões fatídicas a um público externo as escolas, a economia local, as festividades locais, os interesses locais e a violência geral e local. Existem aqueles que se posicionam em apenas apresentar o “saber curricular” (TARDIF, 2002, p, 36), como em uma formação técnica e acabada, porém já foi verificado que os professores que mediam os saberes para além dos técnicos tem maiores sucessos justamente nas questões mais pragmáticas de suas disciplinas, não se pretende com isso afirmar que o professor deva se envolver sentimentalmente com as questões particulares do alunado, assumindo papeis de pais ou tutores ou psicólogos, mas de uma sensibilidade vygotskyana de perceber a realidade geral local do cotidiano dos alunos e procurar aproximar esses cotidianos aos conteúdos trabalhados. Vygotsky (1988). Para Paulo Freire, “a educação não é um instrumento válido se não se estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (FREIRE, 19080, p. 34).

As violências nas escolas tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelos professores sendo que, muitos deles, não sabem como agir diante de tal situação. É, muitas vezes, de esforço sobrecomum a pesquisa local, a pesquisa disciplinar, as exigências cotidianas da profissão ligadas aos translados realizados por inúmeros professores que lecionam em mais de uma instituição escolar e em pontos distintos e distantes entre si que se brutaliza um cotidiano das realidades docentes. E a esses aspectos da violência nas escolas e da brutalidade do cotidiano docente se deve, em princípio, à falta de

políticas públicas voltadas ao combate da violência escolar, como também à falta de preparo do professor para enfrentar essa realidade.

Não é dito que a violência escolar não se é comentada nos períodos de formação de um licenciado, pois ela é. A questão é que os próprios professores que trazem essa discussão, em sala também, não estão, normalmente, preparados para lidar com as violências dentro de suas próprias salas de aula, nas instituições de ensino superior. Estar a par do que está acontecendo não significa que se tem conhecimento de como agir em determinadas situações. Na maioria das vezes se toma atitudes inadequadas que acabam levando a um esvaziamento da autoridade do professor e a um sentimento de impotência diante de problemas apresentados pelos seus estimados e quase sempre adotados de uma afetividade cognitiva, alunos. “Os professores devem afirmar-se sem, por outro lado, desafirmar os alunos” (FREIRE E FAUNDEZ, 1989, p, 34).

3.1.1. Da Vocação e da Profissão

Dentro das percepções sociais existem várias posturas e sentimentos que são levados por períodos contínuos e propagados como um sentimento real, uma concepção pura da verdade, assim se somando aos processos de cultura de um grupo ou até de uma nação. No Brasil, no que se refere às questões da docência, muito se tem encarado como um sacerdócio, uma missão divina, a qual está cercada de toda mística. Nóvoa (1991) afirma que *“a gênese da profissão do professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transforma em verdadeiras congregações docentes”*.

Em Araújo (2011), a formação docente, embora reclamada por sistematização especializada desde o início da Modernidade só foi configurada dessa forma no final do século XVII. A primeira experiência sistematizada da formação docente, próxima das configurações mais atuais, é de iniciativa de Charles Démia (1637-1689), um abade francês, o qual em 1672 funda em Lyon, França, um centro de formação que prefigura as escolas normais, no entanto, após a sua morte o centro criado por Démia também não resiste e

finda. Outra iniciativa sobre a formação do professor é a de Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), France e também fundador da Congregação dos Lassalistas, a qual cria em 1688 a escola de formação de professores, no entanto, voltada mais especificamente às questões da religião. J. Lakanal (1762-1846) propôs em 1794 o estabelecimento de escolas normais na França, argumentando a favor da necessidade e formação de professores em vista da regeneração do entendimento humano e de uma perspectiva democrática.

As instituições religiosas sempre tiveram e até os dias atuais têm, um forte vínculo com os processos de ensino e de formação docente, as principais instituições educacionais privadas no Brasil são confessionárias e com elas todo cunho ideológico do ser professor e a “divina missão”. Observando a própria criação das escolas e das influências eclesiásticas nas relações sociais durante vários séculos é que podemos, provavelmente, começar a questionar de onde surge a concepção de que a educação é sagrada e superior e aos que lecionam uma missão mística do sagrado.

Existem, através das aceitações sociais, profissões diferentes e até mais importantes que outras, em nome de um resultado maior as aplicações de paradigmas. Ser profissional é resultado de um processo de aprendizagem, de estudo e de exercício, mas como uma dimensão necessária e historicamente determinada. Observe-se com atenção a caracterização de três categorias de profissões: a) as gloriosas; b) as honestas e c) as baixas ou desonestas:

As profissões gloriosas que produzem mais ou menos o apreço de distinção, e que todas tendem a procurar o bem público, são a religião, as armas, a justiça, a política, a administração dos rendimentos do estado, o comércio, as Letras, e as belas-Artes. As *profissões honestas* são aquelas do cultivo das terras, e das ocupações que são mais ou menos úteis. Há em todo os países profissões baixas ou desonestas, porém necessárias na sociedade; tais são aquelas dos carrascos, dos porteiros, dos açougueiros, [...] daqueles que limpam esgotos, e outras pessoas insignificantes; porém como o soberano é obrigado a tolerá-los, é necessário que eles possuam direitos comuns aos outros homens. <<http://encyclopedia.uchicago.edu>> (Apud ARAÚJO, 2011, p. 25).

Enquanto a religião define a prática docente como essencialidade vocacional, o discurso da economia liberal aponta para inserção desta mesma prática na dinâmica das relações produtivas de um sistema capitalista. Então, o discurso liberal e o discurso religioso podem ser representados como espaços antagônicos no campo da representação do magistério, visto que esses dois discursos são aceitos no cotidiano da profissão docente.

Surgem, entre 1830 e 1848, movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de princípios liberais; pela lutar por organização profissional e especialização de função não-escolares, pela busca de autonomia da categoria e pela emancipação da tutela do Estado e da Igreja (HYPÓLITO, 1997, p, 20).

Historicamente, a prática docente foi entendida como “vocação”, uma missão acima da própria compensação financeira. Esse pensamento se propaga pelas questões sociais, visto que as instituições religiosas que mais se atentaram para o processo de ensino e aprendizagem possuíam e possuem o discurso desse viés. No que toca às questões do ser vocacionado, também se pensa sobre o que seria o “dom” pessoal, ou seja, que ele nasceu para isso e que fora disso sua própria razão existencial estará em divergência aos grandes planos superiores, que também em outros modos é o enfadamento de ser algo em detrimento do próprio ser, uma condição indiscutível e sem direito às reflexões de novas possibilidades, pois pensar em novas possibilidades é pensar na saída da docência. No discurso da vocação não são relevantes as questões pessoais, estressantes, violentas e financeiras, já que, como uma missão, todas essas coisas são secundárias.

[...] a profissão docente foi entendida como uma “vocação”, uma missão que deveria ser mais importante que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que nasceu para isso. (RÊSES, 2008, p, 33.).

A questão de gênero também se apresenta na defesa do discurso vocacional da docência, principalmente quando chega o período industrial e a

grande fatia masculina se ausenta das salas de aula e dá espaço para uma nova atividade possível às mulheres, professoras.

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” [...]. Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (BRUSCHINI e AMADO, 1998, p. 7).

Sobre essas questões o autor deste trabalho se nega ao processo violento cultural da escravização mental a partir do “nascer para ensinar”, porém não exclui a capacidade de alguns sobre outros de melhor mediar o conhecimento, de aplicar as questões de melhor potencialidade pedagógica para cooperação dos que se põem em seu caminho para uma relação de ensino/aprendizagem.

3.1.2. O Dinheiro e a Profissão Docente

O dinheiro se apresenta como forma objetiva de potencializar as formações docentes. No que tange, em primeiro lugar, ao interesse de se formar na área educacional, pois apesar de se tratar a educação como questão de vocação, de missão divina e por isso como um sacrifício sem esperança de retorno e agradecimento, não é assim que o autor deste trabalho observa, visto que, não existem números compatíveis entre os “vacionados” e as vagas de emprego, então o que é preciso, em realidade, é de profissionais, profissionais devidamente formados, dispostos e estimulados financeiramente.

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se, dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional, (Oliveira & Feldfeber, 2006). O salário é um dos fatores de maior atenção na hora da busca de uma atividade, ofício, trabalho ou profissão. A falta de uma remuneração adequada e justa aos esforços e importância da profissão, leva ao desinteresse não só dos que já estão exercendo suas formações, mas também levanta o desinteresse daqueles que permeiam pelas pesquisas do que fazer, no que se formar, onde estudar para alcançar os planos e metas pessoais. O salário por si só não trará satisfação profissional, no entanto, é elemento relevante para as profissões.

No entanto no momento atual a nossa sociedade tende a estabelecer o estatuto social com base no nível de rendimento. Os conceitos de “saber”, “abnegação” e “vocação” caíram a pique na valorização social. Para muitos países a ideia de alguém decidir por uma profissão não se associa com o sentido de vocação, mas antes com [...] algo que dê mais dinheiro. Este fator, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento mais para o mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa com o aumento de exigências e responsabilidades que se lhe pedem no seu trabalho. (ESTEVE, 1992, p. 41)

O piso salarial de um professor, hoje (primeiro semestre de 2016), no Brasil, segundo o Ministério da Educação é de R\$ 2.135, 64. Esse valor se deu por um aumento de 11,36% realizado em janeiro de 2016. Com um valor incondizente desses, o qual nada agrada um professor, o qual possui condições e despesas básicas, tais como, financiamento de imóvel próprio, financiamento de um automóvel, contas condizentes as realidades básicas de qualquer pessoa, filhos e lazer. Esse valor é estipulado através de um fórum com as participações do Conselho Nacional de Secretaria de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime),

da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC)⁹, mas não é uma realidade de todos os Estados brasileiros, visto que alguns ainda remuneram seus professores de maneira ainda menor que o piso recomendado e estipulado atualmente, com o discurso da não possibilidade financeira dos caixas públicos.

Como novas gerações se interessariam por uma área tão desprovida de privilégios, condições básicas e até de direitos como a área da educação? Uma área brutalmente violentada em seus aspectos de dignidade. Associada a essas questões como credibilidade, dignidade financeira e com o moral em queda livre, é que notamos reforçando uma evasão não só discente, mas também docente. E com essa última evasão a preocupante decadência de um sistema caduco, o qual não potencializa novas aspirações profissionais para manter o ciclo das “profissionalidades docentes” Gauthier (2006) e Hoyle (1980).

O fator tributo/serviço não se deve torna distante a percepção, ou melhor, esse fator aproxima a percepção da relação investimento e retorno no que se refere também à educação (dinheiro e profissão), visto que a mesma pertence às divisões setoriais da economia como serviços. Assim muito se é taxado e imposto sobre formas legais no Brasil, no entanto, os retornos das arrecadações, no campo educacional, são nacionalmente considerados baixos. Um estudo feito pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no relatório intitulado de Education at a Glance 2015: Panorama da Educação, lançado dia 24 de novembro de 2015 mundialmente, confirma a decepcionante relação tributo/serviço no aspecto educacional do Brasil.

O relatório aponta o Brasil na relação inferior de investimento financeiro nos anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 70% das despesas correntes são destinadas à remuneração de pessoal. A porcentagem está abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 79%. Um padrão semelhante se repete nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

⁹ Informações obtidas através do portal: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34061>

Segundo o mesmo relatório, a média de salário inicial para professores da pré-escola entre os países da OCDE é mais do que o dobro do que os professores ganham no Brasil e a diferença cresce nos níveis mais elevados de educação. Os salários iniciais dos professores no Brasil também são menores do que em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e México para todos os níveis educacionais, desde a pré-escola até o ensino médio.

O Brasil investiu em 2012 cerca de 5,6% do Produto Interno Bruto na educação, permeando entre a educação básica e a superior, investimento superior as médias da OCDE que são de 4,7%. Analisando por investimento individual, o Brasil se demonstra falho, visto que no mesmo ano o país investiu o valor de US\$ 3.441 anual por aluno em contra partida aos US\$ 5.876 investidos nos outros países pesquisados.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado no ano de 2014, o Brasil terá que investir pelo menos 10% do PIB em educação até 2024. Dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2013, mostram que o país investe 6,2% do PIB no setor. Apesar desse investimento, o professor continua insatisfeito com suas condições de trabalho, levando a um preocupante dado, o de evasão docente.

O professor é visto como fundamental na sociedade, no mundo e também no Brasil, no entanto, o que temos visto, no cenário nacional, é um aumento preocupante nos números de professores que estão abandonando a sala de aula para se dedicar a quaisquer outras atividades mais rentáveis, com maiores investimentos; ou apenas menos injustas; ou que violentem menos seu moral. É alarmante e intensamente preocupante que o setor principal de quaisquer países esteja em condições tão lamentáveis no Brasil, no que tange à satisfação profissional, ao investimento educacional, ao entendimento da questão profissional para além do vocacional. Além das constantes atribuições dirigidas ao profissional para além de suas atribuições de escolarização. O sentido de ser um profissional da educação no país vem a cada dia se esmorecendo com o desejo de futuro da nação.

Segundo Facci (2004):

O professor é encarado como o vilão das mazelas que povoam o espaço escolar tais como: o descompasso entre a teoria e a prática, o fracasso escolar, os problemas de indisciplina e, até mesmo de violência, dificuldades de aprendizagem entre outras problemáticas enfrentadas na escola.

Os investimentos reduzidos, os cortes orçamentários na educação, a falta de valorização do profissional e da profissionalização, atualmente potencializa as reflexões de pertencer a uma área estratégica da nação, a qual não tem sido vista como prioridade, mas uma ligação de possíveis números e estatísticas ligadas a campanhas eleitorais e cadeiras asseguradas via ministério e secretarias da educação.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (2013), o número de pessoas que se matricularam na licenciatura teve um acréscimo de 0,6% nos anos de 2012 a 2013, no entanto, no mesmo estudo respaldado pelo INEP e IBGE os números de pessoas que chegaram a concluir os cursos ligados à educação caíram 1,3, demonstrando uma queda no número de pessoas que pretendem dar continuidade à docência como forma de provisão profissional e de vida.

Não obstante o desejo de mudança, o desejo de contribuição nacional ligada à educação esteja no desejo de boas condições de trabalho, sejam elas estruturais e também financeiras. Esse desejo de maiores investimentos e de melhores condições de trabalho (do dinheiro e da profissão) resulta na procura ou falta da procura pela área da educação. Mais do que o interesse em ingressar está a própria conclusão daqueles que iniciam uma intenção de profissão na educação. A relação entre o número dos que entram na licenciatura e os que concluem se torna cada vez mais distante entre si.

Em números gerais da graduação (todos os cursos), essa distância também não é incomum. Segundo os Resultados do Censo da Educação Superior nos anos de 2011, 2012 e 2013 (último ano de informação oficial e acessível), os números de matrículas na graduação foram de 6.739.689 (2011),

7.037.688 (2012) e 7.305.977 (2013), mostrando um aumento no número de pessoas que fizeram matrículas em curso superior, no entanto, nos mesmos anos o número de concluintes também variou, mas no último ano de maneira muito negativa e distante do número de matriculados: 1.016.713 (2011), 1.050.413 (2012) e 991.010 (2013).

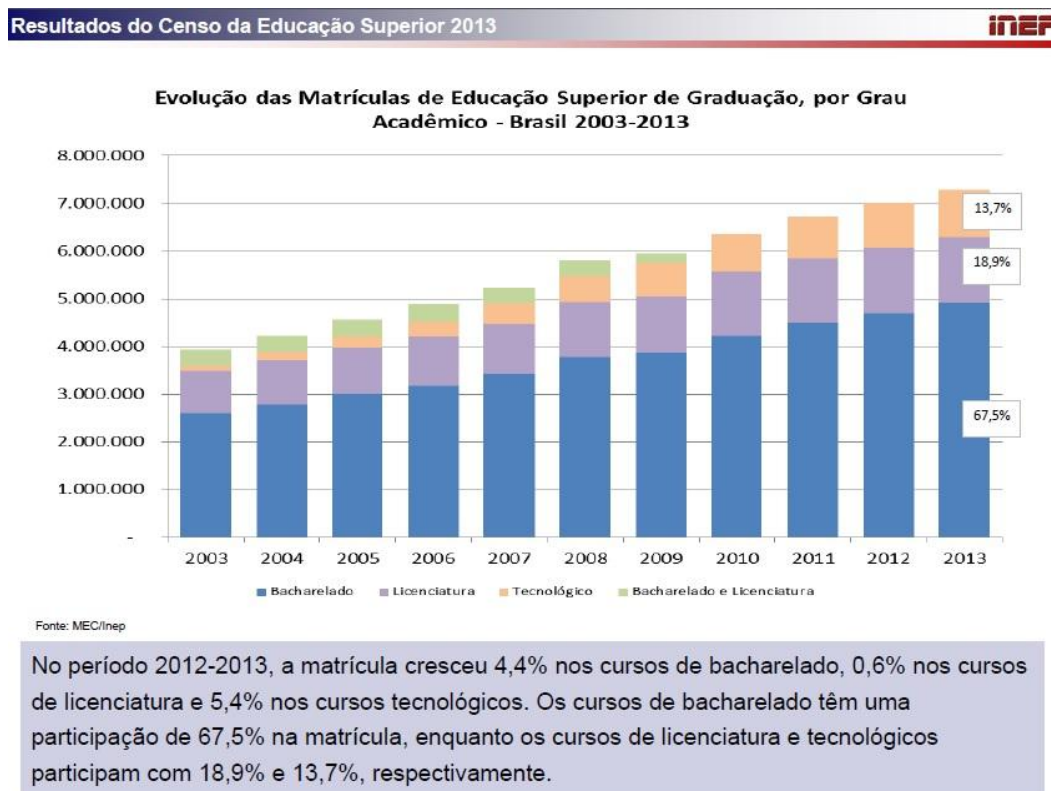


Figura 2: Resultado do Censo da Educação Superior 2013. Fonte: INEP

A figura 2 (dois) da Evolução das Matrículas, com foco nos cursos de bacharelado, licenciatura, tecnológico e bacharelado com licenciatura, confirma uma evolução anual nos números de interesse pelos cursos superiores, mas também demonstra o aumento, quase insignificante, no interesse pela área da licenciatura de 0,6% (2012-2013).

Vale considerar que o número de instituições particulares que oferecem algum tipo de curso ligado a educação também aumentou, como por exemplo, o curso de pedagogia.

Está representada na figura 3 uma relação das matrículas, ingressos e conclusão. Existem duas marcações, das quais a da “Educação” foi feita pelo autor deste trabalho e o das “Engenharia, produção e construção” foi feita pelo INEP. O propósito foi o destacamento no mesmo período da área que mais obteve crescimento e a área da educação.

As relações as maiores aceitações e as menores aceitações profissionais até o ano de 2013 apontam uma significativa e preocupante situação do setor educacional nacional, onde a evasão e nem a introdução nessa área se tornam atrativa, visto as condições explícitas e implícitas para tal.

Em iniciais tentativas de buscar um nível superior, as licenciaturas se tornam atrativas pelo seu fácil ingresso, em detrimento de suas não conclusões e baixíssimas conclusões por parte de quem adentra nessa modalidade.

Resultados do Censo da Educação Superior 2013

INEP

Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes de Cursos de Graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso - OCDE 2010 - Brasil - 2010-2013

Área Geral do Curso	Matrículas					Ingressantes					Concluintes				
	para cada 10.000 habitantes					para cada 10.000 habitantes					para cada 10.000 estudantes				
	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012	Brasil 2013	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012	Brasil 2013	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012	Brasil 2013
Ciências sociais, negócios e direito	202,5	138,6	143,3	147,1	147,2	29,9	47,4	50,2	50,7	56,4	30,9	21,6	22,0	23,1	21,8
Educação	55,3	70,7	69,4	69,2	68,2	8,7	23,7	23,3	24,8	23,3	9,7	12,2	12,2	11,3	10,0
Saúde e bem estar social	72,7	46,9	47,7	48,8	49,0	13,4	14,3	14,3	16,4	17,0	13,6	7,3	7,6	8,2	7,0
Engenharia, produção e construção	78,5	33,1	38,9	45,0	50,6	15,3	12,3	14,8	19,0	20,0	10,6	3,1	3,3	3,8	4,0
Ciências, matemática e computação	47,3	21,8	21,7	21,9	22,0	8,4	8,5	8,2	9,1	8,8	7,4	2,9	2,9	3,0	2,7
Agricultura e veterinária	9,5	7,6	8,0	8,4	8,9	1,9	2,2	2,3	2,7	2,8	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0
Humanidades e artes	63,8	7,7	7,9	8,1	8,1	12,6	2,8	3,0	3,4	3,2	11,1	1,2	1,3	1,4	1,4
Serviços	28,3	7,3	7,4	7,8	8,3	5,5	3,1	3,4	3,9	4,2	5,2	1,6	1,5	1,6	1,4

Fonte: Mec/Inep; OCDE; IBGE. Tabela elaborada por Inep/Deed.

Fonte: Mec/Inep; OCDE, IBGE. Tabela elaborada por Inep/Deed.

Figura 2: Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes de Graduação. Fonte: INEP.

Nas relações das conclusões dos indivíduos que se matricularam, ingressaram e concluíram, ainda existe um grande déficit em relação ao número de vagas para professores existentes no mercado, ou seja, o número de concluintes das áreas educacionais ainda não é, em prática, suficiente para

preencher as lacunas nos horários das aulas. Pinto (2012). Fica registrado que o termo explicativo anterior “em prática” é conveniente uma vez que não é garantido que após a conclusão do curso superior os recém-formados trilhem seguramente para dentro das salas de aula. Na verdade, existe uma grande possibilidade de alguns apenas concluírem como conquista pessoal, mas se encaminhem para outros setores do mercado, trabalhando com iniciativas que distantes estão de qualquer processo ensino/aprendizagem discutido nas licenciaturas.

Existe uma violência misturada aos cotidianos das questões educacionais e institucionais que a cada dia vão distanciando o desejo genuíno de um país educado de maneira digna, de um país que se dispõe a educar sua população, que traz sentimentos de dignidade não só aos que se formam, mas também aqueles que são meios para essa formação, os profissionais da educação.

3.1.3. A Violência que continua e a Formação Continuada

A formação continuada surge como uma excelente proposta para aprimorar, atualizar e até instigar os antigos professores em suas práticas, das quais muitas vezes ficam cercadas de círculos viciosos e cansativos, visto que para alguns a inovação pouco é proveitosa quando por parte dos que deveriam reconhecer se vem a desvalorização.

Dado o papel da escola, o qual é de instruir e preparar seus alunos para viverem uma vida condizente às exigências sociais e nesse caso o peso que se encaminha do estabelecido socialmente, politicamente e economicamente (e antes, religiosamente) é que dita as políticas educacionais vigente, essa é uma verdade universal. Se esses conjuntos externos a escola exige mais profissionais, as escolas instruem e preparam seus alunos para serem esses profissionais e se ao mesmo passo esses conjuntos solicitam um indivíduo com as morais concordantes a maioria, a escola acaba por instruir os discentes também para essa exigência. É preciso lembrar que a escola enquanto “aparelho ideológico” (Althusser 1987, p. 09-10), do estado fica à mercê das

elaborações políticas públicas muitas vezes externas e distantes à própria realidade escolar.

A adaptação às novas realidades, dos processos globalizados, das novas tecnologias, das novas características do trabalho, dos novos padrões de ética e moral, é fundamental para escola. A sociedade se encaminha para um lado, com suas mudanças, e a escola segue esse fluxo no acompanhamento das mudanças e exigências, (Althusser 1987), apesar de que nela também é constituída a única instituição dos aparelhos ideológicos que também tem em sua episteme o potencial de criar pedagogias de “contra-hegemonia” (Gramsci 2001, p, 44), ou seja, as escolas obedecem a ideologia governamental competente, mas possuem uma legitimidade de criar discursos contra essas mesmas ideologias, mesmo nos casos políticos ditatoriais a escola ainda é vista em seu íntimo como legítima ao passo contrário ao fluxo. (Gramsci, 1978 apud FREITAG. 1980, p, 37).

A escola é uma constante dicotomia entre o que se faz e o que se tem de potencial a fazer. Nessas constantes mudanças é que também entram as formações continuadas, formas de estabelecer um discurso atualizado do que se deve fazer e o que se tem como potencial. A tentativa de superar os perceptíveis fracassos, principalmente, no ensino público, uma vez que esses programas de formação continuada são de alvo prioritário da rede de professores da educação básica dos sistemas públicos de educação.

Apesar das tentativas da formação continuada de superação sobre os “fracassos escolares”, (Brasil, 2005, p, 03-05), ainda é possível perceber de maneira clara fracassos cada vez maiores. A violência, em suas diversas manifestações, cultural, física, verbal, institucional... tem afastado significativamente o interesse de novos profissionais e a continuidade da busca do conhecimento. (Pinto, 2014).

Aqueles que se dedicam ao contínuo processo formativo de suas competências, em grande parte, rapidamente se colocam em outros níveis da educação, os quais não estão mais nos níveis básicos da educação, ou seja, os professores que pesquisam, os que leem, que se aperfeiçoam nas técnicas

e nas práticas, adentram e concluem o mestrado/doutorado ao refletir sobre suas práticas/consequências em si mesmas não se encontram ou encheram-se mais nas instâncias que eles começaram (as básicas), assim ansiando as aprovações nos níveis federais e estaduais superiores.

É possível julgar os professores brasileiros que focam em uma aprovação nas instituições superiores? Os quais se afastam de suas práticas profissionais ligadas ao ensino inicial? É possível, se for baseado no discurso do “você é formado para educar”, “o super-herói da educação”, porém se a consciência do profissional, que se dedica para aprender, estudar, se formar, se aprimorar, não estiver aprisionada no discurso do super-herói da educação não será possível julgar este, o qual almeja estar em um ambiente de trabalho mais salutar que o atual, significativamente, quando onde ele está/estava é visto como uma subprofissão moral, uma profissão de alto risco físico e psicológico.

Segundo informações do próprio site do Ministério da Educação, na parte Formação/Formação continuada para professores, esses são os programas de atuação da formação continuada: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Dentro dessas áreas são especificados os focos e propósitos para aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Abaixo estão as informações das especificações e focos da formação continuada para professores, segundo o MEC¹⁰:

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em 2015.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

ProInfantil - É um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - Induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Proinfo Integrado - É um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

e-Proinfo - É um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Pró-letramento - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram

a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

A sequência e relação dos tipos de formação continuadas acima citada é objetivamente o que o Ministério de Educação conhece e aprova em sua plataforma online oficial. Assim, as questões mais subjetivas e que cercam os professores diariamente pouco ou nunca são abordadas, como a violência e a própria evasão docente, uma vez que não se pretende formar de maneira reflexiva, apesar dos discursos, mas é interessado formar para uma reprodução técnica que atenda os requisitos mínimos de uma análise também mínima.

Apesar do grande empenho em compensar as brechas deixadas no processo inicial da graduação, a formação continuada não resolve a questão da evasão escolar por parte dos docentes. Não resolve a questão violenta em sala de aula. Não resolve a questão violenta na e da educação e nessa tangência, os resultados alarmantes de fugas profissionais e as crescentes doenças psicossomáticas só se ampliam. Uma violência de territorialidade escolar com fontes no descaso, no desvio de olhar ou na não priorização.

A formação continuada pode ser observada como um grande passo no que se refere a algumas brechas existentes na formação, no entanto, ainda não possui o alcance de diminuir ou capacitar os docentes para a questão do medo e da violência, tão presente no cotidiano da profissão e das relações escolares.

3.2. PALITO DE FÓSFORO QUEIMANDO NA SALA DE AULA: A SÍNDROME DE *BURNOUT*

As observações acerca do que o profissional da educação deveria se instigar a fazer e às vezes, em tempos mais distantes, como fazer em seu trabalho, se seguem. O trabalho docente por muitos anos tem sido objeto de pesquisas e estudos.

A área educacional é uma das mais próximas ao cotidiano e das experiências pessoais a uma sociedade, visto que apesar de não se formar em qualquer área da educação o indivíduo possui uma lembrança emocional, experimental e até física (o quadro negro, o pó do giz, a cadeira acoplada à bancada, a prova com cheiro de álcool e até os castigos, em casos antigos) do que é educação e nestas experiências também se enxerga como um integrante direto nos aspectos do que o professor deve fazer ou não na educação. Vê-se, muitas vezes, no direito da experiência em instruir como o docente deve realizar seus trabalhos.

Em casos como Medicina, Direito, Engenharia e outras áreas, nas quais dependem da ignorância¹¹ do outro para sua continuidade, na educação se faz diferente, “o conhecimento da natureza do trabalho distingue a profissão das outras e isso é cerne da epistemologia da prática profissional” (Tardif, 2002, p, 06-07). Apenas quando realmente se tem noção das questões educacionais é que se pode potencializar o objetivo da educação, no entanto, o que acontece é uma cobrança por resultados e aprovações que não provoca avanços, mas um desgaste psicológico, emocional e físico profundo no professor.

¹¹ Neste momento a palavra é usada no sentido daquilo que não é conhecido. O desconhecimento básico, por parte da sociedade, como fundamental para o desenvolver da profissão.

Os vários significados e metaformas da violência podem ser considerados elementos denominados de estressores, a violência como causa e meio para um fim de estresse a profissão docente. Não está sendo falado, neste momento, de estresses condizentes uma normalidade cotidiana, da cobrança pessoal e das aspirações inerentes ao ser humano, visto que esses são até contribuidores de um aguçamento nas atividades.

Falamos da Síndrome de *Bornout*, considerada por Harrison (1999) ícomo um tipo de estresse de caráter persistente, contínuo, de alta intensidade ou não, tendo vínculos com as situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Síndrome é um fenômeno caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas de causas diversas, podendo ser de ordem psicológica ou de ordem física e, variavelmente, psicofísicos. O *Burnout* em professores atinge diretamente o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos propostos pelo professor, pela gestão e pelas instâncias superiores, levando o profissional acometido desta síndrome a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenções visíveis ou não de abandonar a profissão (GUGLIELMI & TATROW, 1998).

Um desgaste causado pelas relações interpessoais, as quais causam uma degradação contínua e prolongada, consumindo as energias necessárias não só para as atividades profissionais, mas também, para as atividades ligadas ao pessoal, um lazer, uma saída com amigos, um esporte, uma leitura de descanso (FABER, 1999)... O *Burnout* é representado por um palito de fósforo que vai sendo consumido aos poucos até o completo desgaste, onde se inicia com uma energia (calor) ideal e ao passar das cobranças, das opressões e pressões violentas do ser professor vai se queimando, gastando energia cada vez mais até o consumo total.

Dentre as áreas com maior incidência estão a saúde e a educação. A educação, nos últimos anos, superou a saúde, antes tida como a mais

preocupante entre os profissionais que sofrem altos níveis de estresses por relações interpessoais. Assim a severidade da síndrome é tão intensa na área, que por essa categoria já é considerada entre os pesquisadores como uma profissão de alto risco (IWANICKI & SCHWAB, 1981; FABER, 1991).

É comumente direcionada ao professor a responsabilidade para além de suas formações, as questões do educar por completo. Onde o fracasso na educação familiar se transpõe aos professores de sala de aula. A violência, por exemplo, é um fenômeno no qual se tem por “esperança” o combate através da educação, no entanto, os “combatentes de frente” a “infantaria da antiviolença” os professores, sofrem de maneira ainda mais significativa com essa simbologia violenta do ser professor de educação básica no contexto nacional.

É atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função, junto com a família, a formação de valores e o estabelecimento de limites, indicando de modo claro e seguro o que é permitido e o que não é permitido fazer no espaço escolar. No entanto, os limites estabelecidos, muitas vezes não são acatados pelos alunos e isto remete a uma questão de esvaziamento de autoridade que, por sua vez, pode estar relacionado a múltiplas causas, que extrapolam a própria atuação dos professores, pois fazem presentes na vida cotidiana dos alunos, tais como: atitudes incoerentes, promessas não cumpridas, descaso com as dificuldades sociais e econômicas da população. (GISI, 2008 p. 11519).

Uma pesquisa realizada pelo professor, psicanalista, psicopedagogo, Chafic Jbeilli, e divulgada em forma de cartilha pelo Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SinproRio) com oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil revelou que 15% dos entrevistados apresentavam síndrome, que reflete intenso sofrimento causado por estresse laboral crônico. (JBEILLI, 2011).

A efetivação do caso normalmente se dá pela percepção primeira dos colegas de trabalho, em seguida por aqueles que recebem os serviços prestados e que sofrem com a impaciência e irritabilidade do docente, por último a própria pessoa percebe sua condição consumida e sua falta de energia para suportar o mínimo comentário, no segundo estágio já se faz

aconselhável uma busca pelo tratamento, seja esse tratamento uma simples concentração nas coisas que aumentam a alegria, as condições de ganho de energia, seja o pé no freio nas questões mais estressantes ou seja, a busca por um profissional responsável pelas questões salutareis da mente, um psicólogo, por exemplo.

Inicia-se com um desânimo e uma desmotivação para com o trabalho, os quais não são incomuns em qualquer setor profissional, por isso as férias, no entanto a continuidade dessas questões leva a culminância de doenças psicossomáticas, levando o professor a faltas frequentes, afastamento temporário e em estado mais grave, a aposentadoria, por invalidez.

A síndrome de *Burnout* se dá em qualquer esfera da educação, seja ela nos níveis mais básicos da educação ou dos níveis mais superiores, nas instâncias catedráticas do ensino/aprendizagem. Através das observações e das obsessões dos discursos de eficiência empresarial também se pressiona o professor a limites de produtividade e competências das quais não são observadas as particularidades desses ramos que alguns insistem em tratar de mesma forma, produção/lucratividade. Assim o paradigma da eficiência fica registrado:

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula (ENGUITA, 1989, p. 125).

O professor se depara com a questão necessária de desempenhar vários papéis contraditórios entre si, do qual lhe exigem manter o equilíbrio em inúmeras situações dessas. Exige-se, através dos discursos do envolvimento pedagógico, que o professor seja um companheiro, uma espécie de amigo do aluno, que lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, no entanto, ao final do curso adote um papel de julgamento, de afastamento e impessoalidade, contrário ao anterior.

Algumas vezes é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras ele tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento. A autonomia do discente deve ser estimulada, porém no mesmo passo pede para que se acomode às regras do grupo e da instituição, uma autonomia velada e instrumentalizada pelos interesses de outros, principalmente ao mercado de trabalho e interesses pessoais políticos.

Ao que se percebe, as personalidades mais debruçadas sobre as boas práticas pedagógicas, as mais entregues aos ideais da educação, são também as que mais sofrem dessa síndrome, dada a entrega e o desgaste. Referindo-se aos fatores de personalidade, diz que a literatura considera professores idealistas e entusiasmados com sua profissão mais vulneráveis, pois sentem que têm alguma coisa a perder, pois tomam para si a relação profissional como pessoal, como suas vidas, abraçando a causa do nascer para isso, do vocacionado para essa profissão (BRUSCHINI e AMADO, 1998). Esses professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente com suas atividades, sentindo-se desapontados quando não recompensados por seus esforços. As idealizações em relação ao trabalho e à frustração da organização real propiciam o surgimento de várias doenças psicossomáticas e entre elas o conjunto denominado de *Burnout*. (JBEILLI, 2011).

Essa síndrome é uma comprovação teórica dos resultados de uma violência existente em diferentes categorias da mesma profissão. O não reconhecimento financeiro, as exigências de uma vocação deturpada, as relações limitadas de autonomia, as exigências pessoais de uma excelência produtiva profissional, são capazes e também causas de uma destruição pessoal, a qual vai além da própria relação profissional, como no caso daqueles que são afastados de suas salas de aula por incapacidade mental, pelo desgaste absurdo causado por todos os fatores estressantes que são próprios da profissão somados aos fatores estressores que não são ou não deveriam ser próprios da educação, logo e também, da violência na profissão docente.

4. DAS DISCUSSÕES: INVESTIGAÇÕES E RESULTADOS

Para esse momento o perfil dos dados pessoais junto ao perfil da formação profissional são utilizados para introduzir as primeiras noções dos sujeitos entrevistados acerca da violência intramural nas instituições educacionais. A geolocalização e territorialização da violência são apresentadas para uma percepção espacial e de influências e manifestações dentro do território de pesquisa. A violência aparece como chave de conclusão na percepção dos sujeitos, os quais são professores e gestão escolar e os discentes. Além das percepções aparece as resultantes das manifestações violentas no território escolar através do *bullying*.

4.1. PERFIL DOS DADOS PESSOAIS

Nesta parte do trabalho, será possível observar a investigação empírica do autor sobre a perspectiva de um trabalho investigativo, dissertativo e argumentativo, sobre as temáticas da violência escolar com suas manifestações diversas entre os protagonistas sociais investigados, e do território e territorialidade como o ambiente de manifestação dessa violência, exercida no território do saber, a escola.

É neste momento que também está apresentada a parte destinada às caracterizações básicas dos entrevistados, os quais foram: os professores, a gestão escolar (direção/coordenação) e estudantes. Tendo como principal os dados pessoais da informação sobre a idade, o estado civil e o gênero.

Dos 20 professores entrevistados, 9 são do gênero masculino e por sequencia 11 do gênero feminino. Em relação à direção/coordenação escolar, 2 do gênero feminino. Sobre os estudantes entrevistados, no total de 10, os gêneros se dividiram de modo igualitário, 5 a 5. Assim, dos 32 entrevistados, 56,25% (18) foram do gênero feminino e 43,75% (14) masculino.

Quanto à faixa etária, a maioria dos professores entrevistados estava entre os 20 e 30 anos. No total de professores 3 estão dos 20 aos 25 anos de idade, 11 estão entre os 26 e 30 anos de idade e os últimos 6 entrevistados estão acima dos 35 anos. Quanto à gestão/coordenação escolar, as faixas etárias estão acima dos 41 anos de idade. Também foi solicitada aos alunos a

informação da idade e o resultado foi um totalizante que variou entre 11 e 13 anos.

4.2. PERFIL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nessa seção do trabalho os aspectos ligados à formação e à atuação do profissional são tidos como principais. Levantando informações acerca do curso de formação, instituição de formação da graduação, nível de pós graduação, caso obtenha, área de estudo da pós-graduação e instituição de formação da pós. No apanhado para os cursos de formação na graduação ficou registrado uma contabilização da qual estão: 5 professores de Geografia, 4 professores de História, 4 professores de Português, 3 professores de Biologia, 3 professores de Matemática e 1 professor de Química. Sobre os cursos de graduação da Direção/Coordenação está 1 profissional formado em Biologia e 1 formado em Pedagogia.

Na questão graduação, todos os entrevistados são formados nos programas de licenciatura, onde 13 dos 22 entrevistados graduados, entre direção, coordenação e professores, afirmaram a formação em instituições superiores públicas e por seguinte os outros 9 afirmaram suas graduações em instituições superiores privadas. Tratando-se de pós-graduações, 9 entrevistados afirmaram ter concluído ou estar em andamento de conclusão de curso de pós-graduação. Entre esses formados e em curso de nível *lato sensu* ou *stricto sensu* estão também a gestão escolar entrevistada

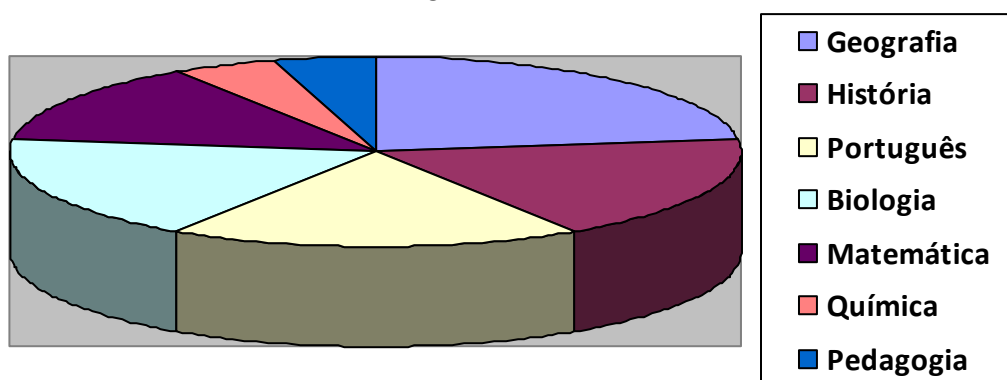


Figura 4: Gráfico para distribuição das formações da graduação.

Fonte: Autor.

Sobre a perspectiva da experiência profissional, em relação ao tempo que exerce a docência, existe dentre os entrevistados um número variante

entre os que estão abaixo de cinco anos, os que estão entre cinco e dez anos, e os que estão acima dos dez anos de docência.

Utilizando a leitura de Huberman em Novoa (1992), os entrevistados se encontram entre as fases da “exploração”, “adaptação” e a de “pôr-se em questão”: onde a primeira trataria dos anos iniciais da profissão, em que a investigação dos contornos profissionais são observados e testados, onde é experimentado um ou mais papéis. E se essa fase for bem sucedida é passado para a fase seguinte, a qual exige uma maior maturidade que é a da “adaptação” e nela são centradas as características do trabalho, o setor de foco ou de especialização, nas melhores condições de trabalho e no crescimento das responsabilidades com importância, prestígio ou lucratividade.

Segundo Huberman (1992):

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1992, p. 36)

Na fase “pôr-se em questão” o professor, na visão apresentada por Huberman (1992), já está no meio de carreira, o que seria entre os 35 e 50 anos de idade, e se trata do balanço da sua vida profissional e às vezes repensar novas condições ou carreiras a serem seguidas.

[...] a questão explicitamente posta pelas pessoas entrevistadas consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras. “durante o pouco tempo em que isso ainda é possível”. Por outras palavras, “pôr-se em questão” corresponderia a uma

fase – ou várias fases – “arquetípica (s)” da vida, durante a (s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 1992, p. 43).

Para os que se encontraram abaixo dos cinco anos de docência, esse percentual representou a aproximação de 36,36% (8 dos entrevistados). Para os que se encontraram de cinco a dez anos na docência esse percentual representou a aproximação de 40,90% (9 dos entrevistados). E para os que estavam há mais de dez anos como docentes ou nas práticas educativas este percentual ficou representado em aproximação de 22,72% (5 dos entrevistados). Estando neste momento não só a inclusão dos docentes em atividades de sala, mas também os docentes que estão localizados na gestão da escola, visto que esses também podem assumir legalmente atividades de sala de aula, caso necessário for.

Consideramos que o professor também vai se constituindo no processo de formação por meio de reflexões individuais e coletivas, estabelecendo uma identidade única e particular (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005). O tempo que o profissional está exercendo sua profissionalidade (HOYLE, 1980) pode influenciar em seu comportamento profissional, uma vez que ele vai adquirindo domínio de sala e até mesmo experiência para relacionar-se com a comunidade escolar e lidar com casos de indisciplina e até mesmo de violência. A sensação de segurança escolar ou da violência escolar são questões que permeiam a sala de aula, o ambiente territorial da escola, territorialidades e território esses que são de constante natureza para alunos e professores.

4.3. PERFIL DO TERRITÓRIO E DA VIOLÊNCIA TERRITORIALIZADA

Neste momento, o território aparece na compreensão do palco delimitado, onde acontecem as manifestações de violência, e neste caso a

violência escolar. Para esta abordagem entendemos que o professor junto à gestão escolar devem representar as figuras de domínio do território da escola ou da territorialidade da sala de aula.

Apesar de existir teóricos que anunciam o território escolar como um espaço compartilhado e harmonioso, Barros (1996), dentro da compreensão do que é território se torna impossível a constante harmonia, o não conflito e o não domínio, seja pelo tradicional sistema, onde os professores e gestão escolar são referências de domínio territorial, seja pelas precipitações da inversão, onde os alunos se tornam o início o e fim de todo o processo. Esse pensamento de inversão, o qual é iniciado a partir da substituição da sociologia das profissões (SVENSSON, 2003) pela psicologia pedagógica ou psicopedagogia (BOSSA, 2000), transfere ou tenta transferir a percepção de um domínio territorial para os discentes, *“Comumente, as teorias das profissões são alvo da Sociologia, o que promoveu a constituição da subárea Sociologia das Profissões, que está estreitamente ligada à Sociologia da Educação...”* (Araujo, 2014). Anunciamos que essa enunciação aparece sobre a perspectiva própria do território e de suas características necessárias para sua compreensão: o constante conflito, o poder exercido, a extensão de dominação. Sabendo-se que existem outras vias que discordam totalmente do exposto.

No primeiro questionamento, tratando do território ou de como os agentes professores se percebem no território, foi perguntado a autopercepção de domínio em sala de aula, domínio capaz de encerrar um conflito existente, com a questão: “Quando a violência está acontecendo em sala de aula. Você resolve ou chama outra pessoa?”. Para esta questão as respostas variaram entre “resolvo de imediato”, apresentando uma suficiência de autoridade, “resolvo se puder”, “resolvo e chamo a gestão escolar” apresentando uma consciência de que nem todos os problemas em sala são de sua responsabilidade e podem ser trabalhados em conjunto, “hoje não resolvo mais”, apresenta uma desistência da autoridade, uma transferência de responsabilidades, “me retiro de sala”, uma anulação total da autoridade territorial, uma substituição do conflito pela ausência.

Para aqueles que disseram algo relativo a não resolver ou se retirar da sala, estão em percentual de 20% (4 dos professores). Para 80% (16 professores) a resposta foi que “resolve” os conflitos ainda em sala, e isso significa que para essa maioria a questão de domínio territorial ainda é de posse dos próprios professores, no entanto, apesar de minoria, os que disseram “não ‘resolver’ o conflito em sala” representam uma preocupante situação do sentimento de inferiorização diante da violência na escola. Essa inferiorização se dá em muito pela frustração, pelo medo e pela falta de segurança para intervir de maneira enérgica diante das brigas ou discussões envolvendo o alunado. A falta de autoridade causada não pela falta de competência, como aponta Paulo Freire (2002), mas pelo fator externo da violência.

A educação do tipo escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, crenças, hábitos e atitudes. Cumprindo assim, um mandato social [...] Na prática, este objetivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade (GOMES, 2009, p. 239).

As respostas dos entrevistados somadas ao trecho de Gomes (2009) permitem lembrar que a educação não se limita ao ambiente escolar, ele é apenas um tipo de educação, a escolarização, e serve também para apresentar e preparar o aluno para hábitos e costumes sociais vividos para além da sala de aula. A introdução de limites e regras é salutar para o convívio social, o respeito pelo limite do outro, pelo próprio limite, as ações de respeitos e iniciativas baseadas em convenções sociais que se materializam em regras. A escola não é apenas um palco das potencialidades e liberdades em geral, mas também um tipo de regulador. Tanto para apresentar as potencialidades e liberdades, quanto às limitações e respeitos a algumas regras é preciso que o agente professor esteja em seu estado de autoridade sem comprometimento,

Em sequência, foi perguntado sobre a legitimação da inversão territorial ou da tentativa de inversão de poder, onde o questionamento se deu pela

intimidação sofrida pelo professor por iniciativa de alunos que portavam armas de fogo ou branca. Para esta pergunta os percentuais se apresentaram em 35% (7 dos docentes) alegando já terem sido intimidados, e 75% (15 docentes) alegando nunca terem sido intimidados com armas de fogo ou branca. O preocupante é que mesmo os que alegam terem sido intimidados por algum tipo de arma ser minoria, a reflexão é negativa sobre a escola ser um local onde esse tipo de instrumento de violência nem deveria entrar em sala, quanto mais exercer uma função de intimidação.

Na terceira questão sobre o território, foi abordada a localização do maior número de conflitos entre alunos, na visão dos docentes. Nesse momento foram disponibilizadas três respostas objetivas para os entrevistados, “na sala de aula”, “extrassala de aula (pátio, quadra, laboratórios, biblioteca)” e “fora da escola (após o término das aulas)”.

Sobre o terceiro questionamento do território e conflito, 65% (13 dos professores) responderam que a sala de aula é o maior palco dos conflitos entre alunos, enquanto 30% (6) respondeu que os outros ambientes da escola é que são as territorialidades dos conflitos existentes entre alunos na escola e 5% (1 professor) respondeu que o lado externo ao território do ensino é que assiste os maiores conflitos entre alunos. É possível acreditar que como os professores possuem uma maior constante na sala de aula, eles também possuem maiores informações sobre a sala de aula e não sobre fora dela.

Esta mesma pergunta também foi direcionada aos discentes, aos próprios estudantes, para que os mesmos anunciassem, segundo suas percepções, onde seria a territorialidade de maior conflito dentro do território escolar, por meio de conflitos no geral. Para esse público entrevistado a resposta foi de 90% (9 entrevistados) na sala de aula e 10% (1 entrevistado) em outros ambientes da escola. Isso mostra uma aproximação na percepção da violência territorial na sala de aula pelos dois públicos entrevistados, levantando, mais uma vez, a importância e o papel de cada agente nesse território.

As duas últimas perguntas tratando do território procuraram os meios institucionais de manutenção do poder, quando o poder territorial é ameaçado, no caso, quando a polícia, por estabelecimento social convencional, exerce a força para estabelecer as configurações convencionadas de ordem.

No questionamento foi solicitada a resposta sobre “já ter *precisado* solicitar segurança policial para adentrar ou sair da escola” e se “já ter *pensando* em solicitar segurança policial para adentrar ou sair da escola”. A resposta para a primeira pergunta se deu em 100% (20 professores) para os que nunca precisaram acionar a força policial para adentrar ou sair da escola, no entanto, para os 20 professores que responderam não precisar, existiram 55% (11 professores), os que confessaram, já terem pensado em convocar a polícia para poder exercer suas atividades educacionais.

Esses últimos números apresentados representam uma confissão dos pensamentos da maioria dos professores, onde se sentem ameaçados em suas práticas tradicionais de lecionar. Isso é evidentemente uma preocupação, pois lecionar também exige estabilidade emocional e seguridade (ESTEVE, 1992). Acreditamos que novas práticas adotadas pelos antigos professores possam diminuir esse pensamento, no entanto, essas são confissões e convicções atuais dos sujeitos.

Para a gestão escolar, as perguntas sobre território foram bem diretas e curtas, se dividindo em duas. A primeira se tratava a escola ser o território do saber e por esse motivo ela também deveria ser responsável para tratar das questões da violência entre os jovens. Para esta pergunta houve uma unanimidade de ser sim uma instituição responsável, no entanto, não a única responsável, estando também a instituição policial, a instituição familiar e até a instituição religiosa na responsabilidade de tratar essa questão de alcance múltiplo e extenso, “a escola é responsável de tratar com os alunos sobre as relações sociais e entre essas a violência, mas não é só nossa a responsabilidade. A polícia, a igreja, a escola e a família também são responsáveis” (Gestão escolar 1).

Foi possível perceber que existe uma atmosfera de preocupação sobre as formas, motivações e até resoluções da violência na escola, mas as práticas de intervenção ainda são amenas, seja pela falta ação conjunta dos professores, gestores e comunidade, ou seja pela priorização de outros temas mais tecnicistas ligados à escolarização, como o saber curricular de Tardif; Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996) e Gauthier (2006).

A segunda pergunta tratando da violência e do território se dava mais uma vez sobre os meios institucionais de manutenção do poder territorial por meio da instituição policial. A pergunta se dava pela possibilidade de crença onde a intervenção mais constante da polícia nas escolas ajudaria a resolver ou amenizar os casos de violência escolar. Nesse momento, a gestão escolar também se apresentou unânime no entendimento de que sim, a maior intervenção de patrulha policial poderia trazer uma resolução, quando não uma amenização das ações violentas de diversas formas.

A instituição de segurança pública, a polícia, aparece mais uma vez em destaque na resposta sobre à violência e seu combate no convívio social, que neste caso se apresenta intramuros da escola. A percepção de uma necessidade de força policial no ambiente escolar traz uma distorção do que seria ideal e aspirado para esse local destinado ao saber. Uma fragilidade ou até um fracasso na proposta de uma comunidade civilizada que respeita o “peso da diferença do outro”, como comenta Sá (2007).

Acreditamos que essa enunciação da Gestão escolar se dá justamente pela ideia de manutenção da ordem convencionada e estabelecida por uma sociedade contemporânea que acredita que a escola é o local para a introdução dos conceitos de ordem e obediência. E que a polícia é o meio cultural, organizacional e institucional para manutenção do poder vigente, aceita por uma maioria da sociedade que vive para além dos muros da escola e também daquelas que têm suas rotinas ligadas à própria escola.

4.4. PERFIL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR (Segurança Escolar)

Neste tópico abordamos e analisamos questões inerentes à violência escolar em mediação com os professores, os gestores e também com os alunos. A percepção desses sujeitos em seus singulares olhares ligados a suas rotinas e atividades. Em um total de 32 sujeitos, variando entre 20 professores, 10 alunos e 1 coordenadora e 1 diretora (gestão).

4.4.1. Da Percepção dos Professores e da Gestão Escolar

Nas primeiras abordagens sobre a violência, presente na entrevista, tantos aos professores, quanto aos gestores, houve uma massiva resposta em não se sentir preparado para lidar com as questões de violência escolar. Essa sensação de falta de preparo se afirma, segundo os sujeitos da pesquisa, pelo não direcionamento nas instituições formadoras, quanto ao próprio processo de formação continuada, o qual não tem esse tema como ponto principal.

Nas perguntas apresentadas, entre elas, a questão de se sentir ou não seguro na profissão, foi levantada e 18 dos 22 profissionais questionados responderam que não se sentiam totalmente seguros na atividade de docente. Os números dos que não se sentem seguros, representam uma relevância significativa, visto que o fator de estresse (OSHIMA, 2016), (BALLONE, 2016), é sempre considerado para o bom desenvolvimento de qualquer atividade e para aquela que demanda uma concentração maior e esforços intelectuais. A segurança deveria representar questão de prioridade para uma excelência na qualidade do ensino (LAMBROU, 2004). Nisso também se respalda o número elevado de profissionais da educação básica que abandonam suas atividades para se dedicarem a outras talvez menos insalubres.

Nos turnos apontados como, turnos de maior insegurança, foi questionado aos professores se existe algum período, que ele trabalhe ou não, em que lhe deixe em sensação de menor segurança. Dentre as respostas, os três turnos foram apresentando, no entanto, numa ordem seguinte: 5% (1 professor) apontando que os três turnos não são considerados seguros, 10% (2

professores) apontando que o turno da tarde não é considerado seguro ou traz menos sensação de segurança, 20% (4 professores) para o turno da noite, 30% (6 professores) para o turno da manhã, com a justificativa de que a patrulha escolar tem menor frequência nesse período. E 7 dos 20 professores alegaram não terem insegurança ou sensação de insegurança por nenhum turno, que a violência irá se manifestar independente dos períodos de dia.

Entre as duas entrevistadas da gestão escolar, uma se apresentou como preparada para lidar com as questões de violência escolar, junto a mais 3 profissionais que também se apresentaram como preparados para lidar com tais situações adversativas. No entanto, analisamos que para os que se disseram preparados, comunicaram isso muito mais com a intenção de não se inferiorizar diante de um problema do que de fato um pensamento concreto de total preparação.

Sobre a interrogativa aos professores sobre já ter presenciado ou vivido alguma situação de violência na escola, os 20 entrevistados responderam já terem presenciado manifestações violentas no âmbito escolar, no entanto 4 dos professores afirmam nunca terem sido vítimas de qualquer tipo de violência no trabalho. Para os 80% (16 discentes) que afirmaram terem sido vítimas de pelo menos algum tipo de violência, aparece a violência verbal e moral como principal forma, estando a violência física em percentuais aproximados de 69% (11 professores) e aproximado de 41% (5 professores), respectivamente.

Vale salientar que os percentuais de professores que já presenciaram ou que já sofreram algum tipo de violência na profissão estão vinculados ao total de professores entrevistados, os quais são um somatório igual a 20. Sobre os professores que expuseram nunca terem sofrido algum tipo de violência na escola esses estão entre 2 anos e 5 anos de profissão, período o qual Huberman (1992) apresenta como fase da exploratória, que está em seu período de melhor adaptação e é o início das fases profissionais e por isso alguns comportamentos podem ser superados. Para o mesmo autor citado, os professores que já passaram desse período se encontram em seus formatos consolidados e possuem seus próprios ritmos de aceitação interpessoal

profissional o que torna muito mais difícil aceitar todos os tipos de comportamentos que não se enquadrem no formato profissional.

Dentre as perguntas feitas à gestão escolar, aparece a influência ou não influência da violência no bom desenvolver do processo ensino e aprendizagem, e para a gestão escolar em questão, as afirmativas de que a violência, sim, é capaz de limitar as ações ligadas ao ensino/aprendizagem aparecem como reais. Assim reforçando a ideia, já apresentada, de que um ambiente hostil é limitador, segregador e de capacidade repulsiva às finalidades educacionais, não só para os professores, mas também para os alunos e todos os que estão atuando no desenvolver pedagógico.

Ainda na esfera das gestões escolares e das consequências de um ambiente agressivo, criado pela intensa atmosfera de hostilidade e desrespeito, que por sua vez foi criado por fatores externos à própria escola, aparece o questionamento da existência da necessidade, em algum tempo, de já ter que, suspender, expulsar, solicitar transferência de alunos ou de até de professores, por motivos ligados a uma violência objetivada e concretizada na escola e a resposta foi positiva para todas. Em algum momento, por motivo de manifestação violenta, a gestão escolar já teve que agir com medidas preventivas ou até consequenciais.

No entanto, também foi constatado que a violência existente na escola pode, bem como, partir dos professores. Em questionamento feito à gestão escolar, foi perguntado se em algum momento os gestores já tiveram direcionado a si ameaças de professores causadas pelo exercício das atividades inerentes a direção e coordenação da escola e a resposta foi sim para a metade das representantes desse nicho. Apesar da pequena amostragem nesse quesito, o fato é que existe uma violência simbólica e não simbólica nas internalidades dos agentes mediadores e ativos do território do saber. Cabe em um outro momento a ampliação dessas amostragens para consolidação científica desse pensamento. “Sim, nesse período que estou aqui já tive que suspender alguns alunos por motivos de brigas. Já tive também algumas ameaças de professores por motivos banais” (GESTÃO DA ESCOLA 1).

“Nunca tive problema com professores, mas já os aconselhei a procurar a junta médica por se apresentarem sempre irritadiços. Problema de alunos violentos é quase sempre” (GESTÃO DA ESCOLA 2).

No tocante à violência estrutural, aquela voltada contra os equipamentos da escola e seus símbolos, o patrimônio escolar, foi perguntado se existem ou se já existiram danos significativos aos acervos e neste questionamento a resposta foi unânime de infelicidade afirmativa, ou seja, todos entrevistados (20 professores e 2 gestoras) confirmaram a existência de bens de uso comum e particular danificados, em uma ordem que se segue desde bancas quebradas, quadros danificados, ventiladores empenados, livros rasgados a vasos sanitários entupidos propositalmente, pias derrubadas, torneiras torcidas, paredes internas e externas da escola pichadas.

Como já observada na categoria território, as consequências por acumulação de histórico presenciado e vivido pelos entrevistados foi perguntado se em algum momento da trajetória profissional houve a necessidade de uma solicitação policial para adentrar ou sair da escola, a resposta para esta pergunta feita aos professores e gestores, obteve resposta, felizmente, negativa, unânime, onde responderam não haver a necessidade de uma convocação policial, mas a existência do pensamento da convocação de escolta policial para adentrar e sair da escola aparece como resposta positiva.



Figura 5: Escola 1 com a lateral totalmente pixada. Fonte: **Autor. Novembro/16**



Figura 6: Escola 2, bancas destruídas colocadas no lado externo da escola.

Fonte: Autor. Novembro/16.

A escola exerce determinados papéis na sociedade e sobre este papel foi perguntado às gestões escolares se a escola tem um papel direto de controle nessas questões de segurança escolar ou violência escolar e para este questionamento as respostas se deram em duas, a primeira foi que não, a escola não está cumprindo o papel de controle nas manifestações de violência escolar e a segunda resposta se deu pela não responsabilidade direta da escola, ou seja, que a escola não tem essa função como principal, cabendo a outras instituições cuidarem desse aspecto. Nessa segunda resposta cabe a discussão sobre a evolução do papel da escola na sociedade.

Entendemos que na escola não seja de pauta primeira a resolução de violências em si, no entanto, questionamos até onde é o limite da escola, visto que inúmeras possibilidades podem ser transferidas para tal instituição no discurso de que é lá onde se iniciam e são estimuladas as principais manifestações de relação interpessoal, relações essas que são indispensáveis para uma aparição de violência social ou para o não aparecimento violento das relações, para impor ou escapar dos controles, para um manter ou romper ordens. Como afirma Enguita:

Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos na escola é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução: algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão. As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento. (ENGUITA, 1989, p.158)

Sobre a consideração da indisciplina ser uma manifestação violenta em sala de aula ou não, uma espécie de violência cultural e até familiar que se propaga no Brasil pela falta de respeito ao trato com o mestre em sala e fora de sala, foi registrado, através das respostas oferecida nas entrevistas, uma maioria de 18 professores acreditando que a indisciplina ou melhor discriminando, a falta de comportamento mínimo necessário para a realização das atividades ligadas ao ensino é uma forma entre as várias formas da violência existente no ambiente escolar. Foi explicado para os entrevistados que a indisciplina em questão não se tratava de comportamentos neutros de “aluno passivos” (PILÃO, 1998, p 20), que resultam em aulas bancárias (FREIRE, 1982) e sem pensamentos críticos reflexivos, mas sim da falta de respeito, falta de civilidade, de bons tratos, da educação básica familiar.

4.4.2. Da Percepção dos Discentes

Nesta percepção, está a pesquisa sobre o olhar dos novos atores e atores novos das relações de aprendizagem, ensino e vivência, os estudantes, sobre as questões que geram violência, o território de manifestação e a efetividade do *bullying* no cotidiano da escola. Os alunos estão em um somatório igual a 10, sendo estes entrevistados em proporções semelhantes entre meninos e meninas.

Em um número menor de questões levantadas, comparando as que foram feitas aos outros atores entrevistados, um equivalente a 11 perguntas direcionadas e divididas entre as questões do território, da segurança escolar e do bullying, onde se extraiu das questões e das respostas acerca da segurança escolar a tradução e uma percepção sensível e física da violência pesquisada. Não obstante os resultados encontrados nas entrevistas feitas com os professores e coordenação/direção, o quesito violência também se mostrou uma influência real e prejudicial nas questões de aprendizagem, visto que as relações interpessoais e intrapessoais apresentam-se em tensão.

Na parte da entrevista identificada e separada para análise da violência por meio da insegurança escolar, foram destinadas três questões, as quais investigam sobre furtos, contrarreação aos relacionamentos interpessoais e as motivações para tal distanciamento. Acreditamos que essa divisão é significativa para explorar os tipos de violências, os sentimentos e percepções nas motivações dos distanciamentos entre discentes.

Quando perguntados se em algum momento os estudantes já tiveram seus pertences “desaparecidos” ou de algum conhecido que os teve por falta e sabe ou desconfia de alguém da escola, para esta pergunta foi respondido que 90% (9 dos alunos entrevistados) já vivenciaram alguma dessas situações. Os furtos de cadernos, canetas, livros didáticos, bolsas até celulares e dinheiro pareceram não incomum para os discentes, onde a sensação de um local protegido se torna inexistente. Para além do questionário, no momento em que perguntado quem poderia ter surrupiado, o comportamento era padronizado de silêncio visivelmente desconfortante para os estudantes.

Em sequência, uma pergunta sobre as relações interpessoais foi levantada, tratando-se da possível existência de alguém em sala de aula ou até na escola como um todo, alguém que os entrevistados evitassem ficar por perto e manter qualquer tipo de aproximação. Para esse questionamento, uma relação idêntica à questão dos pertences roubados, 9 entre 10 afirmaram que sim, mantinham uma distância de outros alunos da escola, sejam eles pertencentes a mesma sala ou não. Essa falta de aproximação causada pelo medo ou pela prevenção denota uma relação sensível e não desejável dentro

de um ambiente escolar, sobretudo em crianças, no entanto, também não é difícil observar esses afastamentos na sociedade além da escolar, também motivado pelo medo ou pela prevenção.

Para aqueles que responderam positivamente para essa questão certamente angustiante, foi adicionado a interrogativa dos motivos que levavam a esses distanciamentos de outros indivíduos da mesma instituição. As respostas variaram entre afastamentos por prevenção de uma molestação física ou psicológica como: “Ele é metido com marginal”, “porque ele é violento, tio”, “ele dá medo”. Até por simplesmente considerar a outra pessoa: “amostrada demais”, “não gosto dela”, e para este último caso apareceu, em outras questões, um padrão de ação violenta de exclusão por parte dos entrevistados. Uma exclusão que por si só já caracteriza manifestações de afastamento, de repulsão de indivíduos de uma mesma convivência, mas não de uma mesma aceitação.

A violência existente entre os alunos nessa abordagem se fez presente para quase todos os entrevistados, mostrando um padrão de sumiço categorizado de roubo e de um afastamento das relações comuns motivado pelo medo, pelo receio e até pelo preconceito resultante de uma admiração velada e respondida com ódio ou respondida pelo ódio pela falta de conhecimento, como aponta o desejo mimético de René Girard (2004).

Não é uma novidade a violência Na, Da e Pela escola (CHARLOT, 1992; ABRAMOWAY, 2003), independente do regime escolar adotado ou da política adotada, é possível denotar a existência da violência compartilhada entre os alunos, seja pela posição social, seja pelo repúdio do diferente, seja pela diferença ideológica ou por uma falta de explicação. Por si só, a evolução dessas violências e aceitações de habitualidade comportamental já se enquadram dentro do que pode ser considerado uma violência simbólica (BOURDIEU, 2007) do tipo cultural.

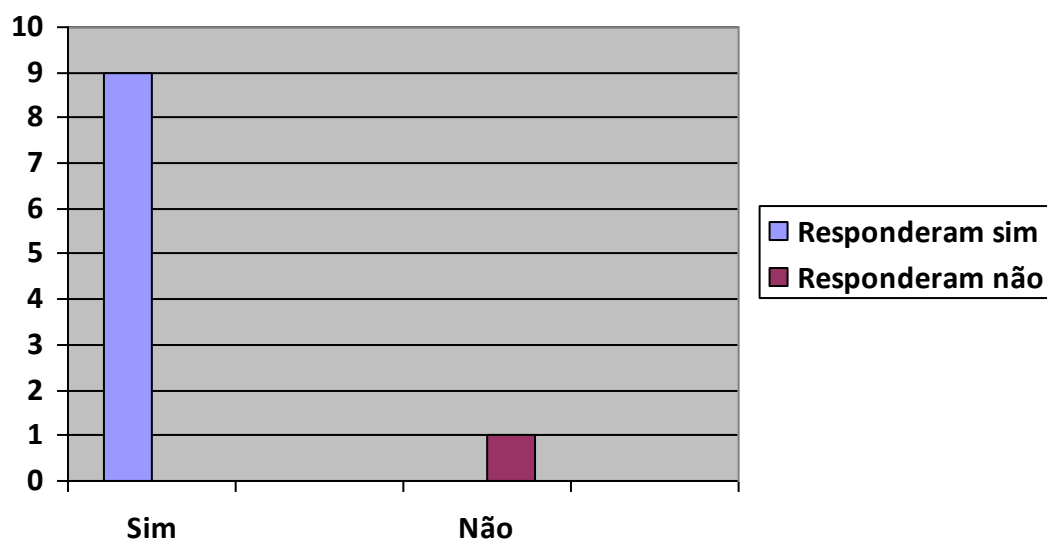


Figura 7: tiveram os bens furtados no âmbito escolar

4.4.3. As Resultantes das Violências pela Análise do *Bullying*

Nesta abordagem, foram feitas questões para tratar o *bullying* de maneira isolada, no entanto, seu isolamento em nada o distancia do que já foi abordado e apresentado como violência escolar. Em verdade, acredita-se que por meio da manifestação violenta na escola por meio do *bullying* é possível identificar as variáveis que são próprias para cada tipo de violência, a cultural, a moral, a simbólica, a religiosa, a institucional, a física, entre outra.

Também acreditamos que é possível analisar características próprias da leitura territorial por meio dessa abordagem, visto que existe, na prática do *bullying*, um alcance de poder, um limite territorial de poder e uma representação desse poder. Por meio da investigação direta ao tema mencionado anteriormente é que foi pretendida uma síntese conceitual de quais violências existentes entre os atores principais do processo educacional.

Na entrevista apresentada para os professores e aos alunos, na parte identificada sobre o *bullying e território*, de maneira simples, porém direta, duas perguntas foram feitas, a primeira se tratando das frequências e das características territoriais, onde suas práticas se tornavam mais visíveis aos olhos dos professores e dos alunos, seu alcance violento.

Entre os 30 entrevistados, 21 registraram que, os *bullyies* identificados, aconteciam entre alunos da mesma sala. Local onde os agentes ativos e passivos do processo se conheciam e vivenciavam todos os dias rotinas comuns em sala de aula.

Os 23% (7 dos entrevistados) registraram que, os *bullyies* identificados, não tinham frequências ligadas ao território da mesma sala. A frequência, para os entrevistados, não era necessariamente dependente do contato diário ou que o ambiente de sala era “temido” ou “respeitado” suficiente para não haver a manifestação violenta no local, entre agressores e agredidos.

Dos entrevistados, 2 apontaram que, a existência e a frequência do bullying se davam em alunos de salas diferentes, onde o convívio era menor e suas experiências de sala de aula não eram tão comuns. Trazendo a denotação que alguns agressores praticavam suas violências em desconhecidos ou indivíduos sem tanta relação.

Para esses resultados, compreendemos que os entrevistados possuíam uma espécie de indignação moral com a existência de violência, caberia, em outro tempo, uma abordagem sobre as experiências dos docentes com as violências enquanto discente.

A segunda pergunta, apresentada na entrevista, foi elaborada para tratar do complexo de manifestações violentos, denominado *bullying*, foi em significação da identificação ou testemunha da existência do tema inferido.

Em tal pergunta, a resposta se deu da seguinte maneira: todos os entrevistados (10 professores e 2 gestoras) afirmaram já terem sido testemunhas da manifestação de violência escolar, por meio do *bullying*, ou já terem identificado os casos, independentemente do tempo na docência e de sua maior ou menor carga horária na escola lecionada.

Para um total tão absoluto dos que já tiveram alguma experiência com a violência escolar é preocupante e ao mesmo tempo comprovador de uma situação real e já percebida por uma grande maioria dos profissionais da área,

se tornando uma questão ainda mais relevante, como já apontam estudos levantados pelo próprio IBGE (capítulo 2 deste trabalho).

Direcionando o mesmo tema, para os discentes (10 alunos), foi feito um número maior de perguntas, intensificando a questão, visto que, para esse público o *bullying* aparece com maior relevância e cautela. Foi elaborada, dentro do questionário destinado aos alunos, uma resultante de sete questões, todas direcionadas para as relações interpessoais existentes no âmbito escolar. Da boa ou má relação com os pares, da experiência interpessoal e intrapessoal, das frequências vividas e conhecidas, das motivações e das consequências.

Na primeira parte é perguntado se existe uma boa relação com todos os alunos existentes da sala de aula, ou seja, se os indivíduos que comungam das mesmas experiências positivas e negativas dos processos ensino/aprendizagem são vistos como amigos. Para essa pergunta a resposta variou entre SIM e NÃO, onde o não prevaleceu em um percentual igual a 90% e sim em um percentual já lógico de 10%, essa divisão tão mais acentuada para um relacionamento não tão bem visto já começa ser reflexo de um convívio já percebido fora das salas de aulas, talvez igualmente as salas de escritórios, gabinetes escolares, departamentos públicos e privados, das salas de convívio, no geral.

Em seguida foi perguntado se o aluno entrevistado já “implicou” com alguém com comentários e apelidos, que deixou esse outro alguém triste e se sim, por qual motivo. Nesses questionamentos as respostas se apresentaram entre os 10 questionados 6 responderam que “Não” e 4 que “Sim”, no entanto, para os que responderam sim, também foi perguntado sobre as motivações para tal ação. As respostas das motivações para a “implicância” com outros alunos se deu pela “era tudo uma brincadeira”, “não gostava muito do jeito de ser” e “ser ‘amostrada’ demais”, ou seja, acreditamos que as respostas confirmam critérios de brincadeiras sem limites e preconceitos ou conceitos injustificáveis para a agressão de outro indivíduo, podendo ser melhor compreendido no mimetismo de Girard (2004).

Muito próxima à questão anterior, porém diferente, por não partir do ser agente ativo, mas de ser um agente passivo nesse processo. Assim a pergunta se dava se alguém (algum aluno) já implicou ou implica com comentários maldosos, xingamentos, agressão física e que deixava ou deixa triste. Para essa pergunta a ordem se dá não tão estranhamente pelo inverso da primeira, onde 9 dos 10 alunos afirmaram terem sido vítimas de comportamentos violentos na escola. É possível a crença que, parte dos que fizeram ações de violência em algum momento, também já sofreu ações iguais, piores ou muito próximas às que eles praticavam ou praticam.

Tratando-se da frequência das violências, para ser identificado como um ato inerente ao *bullying* ou não (características apresentadas no capítulo 2) foi feita uma pergunta onde se dividia para os que responderam sim na questão de serem agentes passivos da violência escolar: “Se sim, com qual frequência?”. Nessa pergunta as respostas possíveis se dividiam entre “faz muito tempo, não lembro”, “3 vezes por mês ou mais”, “1 ou 2 vezes por semana” e “quase todos os dias”. A partir de 3 vezes por mês ou mais já é considerado uma frequência do tipo *bullying*, como já explicado anteriormente.

Mais da metade dos alunos entrevistados afirmaram sofrer uma perseguição que está entre 3 vezes por mês ou mais, 1 ou 2 vezes na semana ou quase todos os dias. Esses resultados são preocupantes, pois independente dos regimes de tempo das escolas entrevistadas o *bullying* se manifestou de maneira preocupante, ativa e existente no convívio dos alunos, onde alguns, em diálogo extraentrevista, apresentavam sintomas muito preocupantes de “enjoo” do ambiente escolar e desmotivação de estar na própria escola. Onde o enjoo segundo a professora Ana Beatriz Barbosa já denota um estágio avançado da repulsa e do medo. Alunos que não passavam dos 14 anos de idade.

Após as indagações acerca das frequências, foi questionado uma resultante da violência escolar através do *bullying*. Segundo alguns especialistas, alunos levados constantemente à humilhação, violência física e perseguição de forma geral apresentam algumas características e entre elas está a queda da imunidade no período noturno do dia que antecede o primeiro

dia de aula da semana, assim o domingo à noite é turno de angústia, tristeza, medo e adoecimento por parte dos alunos abusados. Por esse motivo, a pergunta sobre o dia que antecede o dia de aula e o estado de saúde é importante para compreender o nível da violência psicossomática do aluno.

Dentro dos 9 alunos que se consideraram agentes passivos de uma violência escolar, 3 apresentaram uma questão de sofrimento profundo as relações interpessoais na escola. Afirmando sentirem muito enjoo, dores de cabeça e até frio na barriga ao pensar no início da semana e na escola. Em conversa particular, um dos alunos afirma para o autor que já pediu a mãe para mudar de escola e que já simulou uma doença maior para não ir a escola, mesmo sabendo que as aulas são muito importante.

E por fim, mas não por esgotamento, a última pergunta tratando diretamente sobre o *bullying* foi se o discente conhece algum amigo que sofre ou já sofreu *bullying*, podendo ser um amigo da própria escola ou não. E para essa pergunta a resposta foi totalmente afirmativa que sim.

Dessa forma, acreditamos que segundo os números da entrevista, mesmo os que foram identificados como agressores também possuem conhecimentos e experiências relevantes sobre o tema e sobre o que se está fazendo, sobre o erro baseado em “brincadeiras” ou desejos miméticos que destroem as condições de saúde mental e física de outros indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa identificou e reafirmou a existência da violência no território da escola, caracterizando-a como uma violência escolar, analisando as diferentes observações dos principais agentes envolvidos, os quais foram a gestão escolar, os alunos e os professores. Também foram investigadas essas questões, antes comentadas, em regimes educacionais diferentes, o novo regime Semi-Integral e o tradicional, Regular. No entanto, não foi possível perceber grandes diferenças entre os regimes escolares, no que tange à violência escolar, seja ela física ou não, ainda existe e é significativa. Assim, o primeiro passo para a resolução do problema da violência é entendê-lo como um problema sem solução total, mas de uma capacidade redutível e controlável segundo os interesses de quais facetas se pretende resolver.

Apontamos que um maior aprofundamento dos recursos possibilite um olhar mais detalhado, no entanto, dada a proposta da investigação dos fenômenos e não só das frequências deles, os resultados alcançados apresentam mais uma contribuição para um tema tão embrionário nas pesquisas acadêmicas ligadas ao ensino e à violência.

A leitura conceitual do território como delimitação para a existência das violências se fez bastante conveniente, uma vez que para o autor o território é marca explícita ou implícita em qualquer relação interpessoal, não se tornando diferente dentro das relações interpessoais existentes dentro da escola, a qual já poder ser percebida, isoladamente, como um território do saber, do conhecimento e da aprendizagem.

Utilizando-se da globalização para introduzir as leituras das organizações contemporâneas das novas formatações escolares, as quais são perceptíveis através das intenções dos surgimentos das escolas Semi-Integrais em substituição às Regulares, foi possível uma resposta às constantes atividades profissionais ligadas ao país e exigidas por um mundo mais globalizado e de um sistema capitalista, foi possível também perceber as adições e as contra adições desse processo já pertencente aos comportamentos sociais mundiais.

Entendemos, durante o trabalho e após o trabalho, que a violência é um fenômeno próprio à humanidade, um processo que sempre foi combatido nas principais instâncias, mas que até o momento se torna impossível sua erradicação, apenas um controle através de aparelhos muitas vezes repressivos e também violentos. As possibilidades são de uma extinção nas dinâmicas da violência, a exemplo, a violência física em uma escola, porém a violência do tipo cultural será sempre existente e remodelada.

A violência escolar, como uma das vertentes da macro violência ou da violência original (aquela que não se consegue erradicar) também existe desde os inícios das primeiras escolas, uma vez que a violência cultural, institucional e simbólica são precedentes ao próprio ambiente escolar. Anunciar que em uma escola não existem violências é o mesmo que anunciar que na sociedade a violência foi extinta.

A relação dos agentes mais ativos, os professores, entre o contato das violências existentes entre alunos, entre professores, e até entre a Gestão escolar necessitou o conhecimento das formações desses professores, como estava a percepção das próprias atividades práticas ligadas ao ensino e anterior a isso, práticas ligadas à própria formação dos professores. Como a sociedade costuma enxergar esse profissional e qual a relação fidedigna de retorno que esses profissionais da educação recebem através de suas condições de trabalho, envolvendo estruturas, equipamentos e salário. As condições reais e atuais também puderam ser lidas como uma forma violenta aos profissionais, a violência institucional e estrutural.

As consequências de uma não atenção aos fatos violentos existentes na profissão docente ampliam as más condições, provocando síndromes que posicionam a própria docência como profissão de alto risco segundo alguns especialistas em doenças psicossomáticas.

Com relação às violências presentes na instituição escolar, também foi possível identificá-las em violência na escola, à escola e da escola, embora esta última não seja percebida por uma grande maioria. Estas ocorrem caracterizando-se não apenas por meio de agressões físicas ou aos bens

materiais, mas também de uma violência simbólica exercida por meio de atos verbais, psicológicos, o abuso de poder e violência institucional.

É importante salientar que as escolas de funcionamento Semi-Integral aparecem, mais uma vez, como uma adaptação aos processos externos da sociedade em que ela está localizada, visto que a cada dia as novas configurações de trabalho exigem que os pais não fiquem exclusivamente à cuidados da criança, estando por períodos repetitivos ausentes no mesmo momento em que os filhos estão em casa. Assim, as escolas de regimes mais amplos preenchem espaços ociosos de uma criança que estaria, em muitos casos conhecidos, ocupando essas ociosidades com atividades não supervisionadas pelos próprios pais.

Também foi denotado que a escola nunca será substituta aos deveres inerentes da família, cabendo a escola muito mais um papel complementar dos processos educacionais, ou melhor dizendo, cabe à escola a escolarização das crianças, cabendo as outras instituições e a familiar uma também contribuição na educação geral.

Inicialmente, observamos professores e gestores da escola pesquisada conscientes da ocorrência da violência no ambiente escolar. Porém, é identificada apenas por meio da violência explícita, descrita como agressão física entre alunos, violência verbal entre os alunos e entre alunos com professores, bem como o *bullying*. Já a violência implícita é reconhecida por uma minoria. Assim, a violência psicológica, o abuso de poder e a violência institucional são desconhecidos pelos entrevistados ou acham naturais dentro do processo de ensino.

O *bullying* apareceu reunindo de maneira sumária as existentes e constantes manifestações de violência no âmbito escolar, uma vez que ele por si só é a reunião de uma ou mais violências de períodos constantes e intencionais, seja lá por qual motivação pré-existente.

Portanto, este trabalho se configura em mais uma das contribuições nas recentes pesquisas sobre a violência escolar e das ramificações da violência na sociedade dentro de um ambiente escolar, a qual seria o contraditório de

qualquer manifestação incivilizada que, no entanto também é resposta e anúncio das condições existentes para além dos muros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA): www.abrapia.org.br, acesso em 04/09/15.

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AMARAL, Gilberto Luiz Do. *Et al* (Org). **Cálculo do IRBES (Índice de Retorno de Bem Estar à sociedade) Estudo sobre a Carga Tributária/PIB x IDH**. Paraná: Instituto brasileiro de planejamento tributário, 2013.

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

ARAÚJO, José Carlos. Profissão e docência segundo Herbert Spencer (1820-1903): do sacerdócio à laicidade. In: PASSOS, Mauro (Org). **A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.p.19-38.

ARAÚJO, José Carlos. **Profissão e docência segundo Max Weber**. Maringá: v. 36. 2014, p. 189-198,

BALLONE, Geraldo J. **Estresse e Trabalho**. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/cursos/stress1.html>. 2002. Acessado em: 10/05/2016.

BECKER, Bertha K. O uso político do território: questões a partir de uma visão do terceiro mundo. In: BECKER, B. K. COSTA, Rogério Haesbaert da. SILVEIRA, Carmem Beatriz (Org.). **Abordagens políticas da espacialidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/Departamento de Geociências, PPG, 1983, p. 1-21.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007, p. 265-278.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Caude. **A REPRODUÇÃO**: Elementos para um teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Federal 9394/96** E LEGISLAÇÃO CONGÊNERE. Vitória. 2ª edição. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental** - Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737, de 16 de maio de 2001: política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 96, 18 maio 2001. Seção 1e.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC); **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Brasília, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2009**. ORG. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): **Censo da Educação Superior**. Brasília: Censup, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): **Censo da Educação Superior**. Brasília: Censup, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): **Censo da Educação Superior**. Brasília: Censup, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC): <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores?id=21042>, ativo em 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC): <http://portal.mec.gov.br/formacao>, ativo em 2015.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista TerraLivre**. N° 16. São Paulo, 1º semestre de 2001. p. 133-152.

CASTRO, Ina Elias de. **A REGIÃO COMO PROBLEMA PARA MILTON SANTOS**. Rio de Janeiro. 2002.

CASEY, B. J. et al. "**Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later.**" Proceedings of the National Academy of Sciences 108, no. 36 (2011): 14998-15003.

CHARLOT, Bernard; ÈMIN, Jellab, Aziz (Coord.). **Violences à l'école**: état des savoirs. Paris: Mason 7 Armand Colin, 1997.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

CORREA, Roberto Lobato. Espaço Geográfico: algumas considerações. In: _____. **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

CORREA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989.

DAY. P. V. **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. 2003.

ENGUITA, M.F.. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FARBER, B. A: **Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

FARBER, B. A: Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.159-165.

FÉLIX, A. S. Geografia do Crime. São Paulo. **Revista de Geografia**: Editora UNESP. V13. 1996.

FÉLIX, A. S. **Geografia do Crime**: interdisciplinaridade e relevância. Marília: Marília-UNESP-Publicações, 2002.

FIUZA, César. **Direito civil: curso completo**. 16 ed. Revista atualizada e ampliada. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Learning to Question: A Pedagogy for liberation**. New York: Continuum, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 134.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: *Coletivo Sabotagem*, 2002, p. 56.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980, p.36.

FREUD, S. **Por que a guerra?** In: **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 241-259.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **POR UMA TEORIA DA PEDAGOGIA: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Tradução: Franciso Pereira de Lima. 2ª ed. Editora: UNIJUÍ. 2006.

GIRARD, René. Proust: **O Bode Expiatório**. São Paulo: Paulus, 2004.

GIRARD, René: **A Violência e o Sagrado**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz eTerra, 1990.

GISI, Maria Loudes, **Políticas de formação de professores e a violência na escola**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 8. 2008. Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008, p. 11519-11530. Disponível em <[HTTP://www.catedra.ucb.br/sites/100/12200000834.pdf](http://www.catedra.ucb.br/sites/100/12200000834.pdf)>. Acesso em: 22 de agosto de 2014.

GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias; _____; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 49-76.

GOMES, Paulo César da Costa. **A dimensão ontológica do território no debate da cidadania: o exemplo canadense**. in Território. Vol 1, nº 2. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

GOMES, R; MINAYO, M.C.S; SILVA, C.F.R. **Violencia contra a mulher: uma questão transacional e transcultural das relações de gênero**. In: SOUZA, E.R.; MINAYO, M.C.S. (Org.). **impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 117-140.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. **A formação do professor em face das violências das/nas escolas**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 39. n. 136, p. 201-224, jan/abr, 2009.

GOMES, Candido Alberto. **Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectiva sociológica clássica**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235 – 262, abr/jun. 2009

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p.224.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUGLIELMI, R. S; TATROW, K. **Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis**. Review of Educational Research, 1998, p. 61-69.

HAESBAERT, Rogério. Des-caminhos e perspectivas do Território. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: Diferentes abordagens**. Francisco Beltrão:Unioeste, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Da Desterritorialização a Mutiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton [et al.]. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006b. p. 43-70.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. **O território em tempos de Globalização**. etc..., espaço, tempo e crítica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

HALL, E. T. **A Dimensão Oculta**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1966.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers**. London: Kogan Page. 1980, p. 42 – 54.

HUBERMAN, Michael. **O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**. Porto Codex-Portugual: Porto Editora Ltda, 1992, p31-50

IWANICKI, E. F. & SCHWAB, R. L.. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, 41°, 1981, p.1167-1174.

JBEILLI. Chafic. **Burnout em Professores: Identificação, tratamento e prevenção**. Rio de Janeiro/RJ: Sinpro-Rio, 2011.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

KUBLER, George. **Formes du temps, vernarques sur l’histoire des choses**. Paris, editora: du champ Libre, 1973.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LAMBROU, Helena. **E o estresse como vai**. Disponível em: http://helena.nisthai.com/Meus_Textos/meustextos15.htm. 2004. Acessado em: 10/05/2016.

LEBOW, Victor. **Price Competition in 1955**. Journal of Retailing, Spring, 1955. Disponível em:< <http://ablemesh.co.uk/PDFs/journal-of-retailing1955.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015

LE BERRE, M. **Territoires**. Encyclopédie de Géographie. Paris: Economica, 1995. p. 601-622.

LEVY, Jacques. Mondialisation et sciences sociales, un enjeu épistémologique. In Michel Wieviorka (dir.). **Les sciences sociales en mutation**. Paris, Sciences Humaines, 2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 7. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2008.

MACHADO, Mônica Sampaio. **Geografia e Epistemologia: um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade**. Disponível em <<http://www2.uerj.br/dgeo/geouerj1h/monica.htm>>. Acesso em 09 Jan. 2013.

MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto alegre/Santa cruz do sul: UFRGS/UNISC, 1995.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Territórios Migrantes: transterritorialização e identidades em Francisco Beltrão/ PR**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012. p. 348.

MORAN, J. M. **A EDUCAÇÃO QUE DESEJAMO: novos desafios**. 1ª ed. Papirus: 2014.

MORAES, A. C. R. **A Gênese da Geografia Moderna**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MORAIS, R. de. **O que é violência urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

NASCIMENTO, M. das G. P. Violência e escola: o que pensam os/as professores/ as. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO. S. **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 140-157.

NÓVOA, Antônio. (ORG). **Profissão Professor**. Porto Codex-Portugal: Porto Editora Ltda, 1992, p12-15

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE): **Education at a Glance: OECD INDICATORS**. ISBN 978-92-64-24209-8 (PDF). 2015

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, D.A.; FELDFEBER, M. **Políticas educativas y trabajo docente**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do suicídio: um manual de atenção de saúde para profissionais da atenção básica**. Genebra, 2000.

OSHIMA, Danilo Massaki, et al. **O estresse no trabalho**. Disponível em: www.virtual.epm.br/material/tis/curr-bio/trab2001/grupo2/conseq.htm. 2001. Acessado em: 10/05/2016.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994)**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1997.

PILÃO, Jussara Moreira. **O Construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998, p 19-20.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Didática e construção da identidade de professores do ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2005.

PINTO, J. M. R. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 15 | Janeiro-Junho de 2014. p. 03–12..

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática. 1993.

RATZEL, F. El territorio, la sociedad y el Estado. In: MENDOZA, Josefina Gómez, JIMÉNEZ, Julio Muñoz y CANTERO, Nicolás Ortega. **El pensamiento geográfico**. Madrid: Alianza Editorial. 1982. p. 193-203.

RÊSES, Elando da Silva. (Tese). **DE VOCAÇÃO PARA PROFISSÃO: ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE E IDENTIDADE SOCIAL DO PROFESSOR**. Brasília: Universidade de Brasília. 2008.

SÁ, Alcindo José de. **Por uma Geografia sem cárceres públicos ou privados**. Recife: Os Autores, 2007.

SACK, R. D. **Human territoriality: its tneory and history**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

SANTOS, C. O fato geográfico. In: **Sociedade&Natureza**. Rio de Janeiro: AGB – Rio. 1986. p. 104-190.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988, p.64 65.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec; Annablumme, 2002.
SANTOS, M. SILVEIRA, M. Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Milton. **O retorno do territorio**. En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Buenos Aires : CLACSO, 2005. ISSN 1515-3282

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20ª ed – Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAQUET, marcos Aurélio. **Campo-Território: considerações teórico-metodológicas**. Campo-Território, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006.

_____. **Abordagens e concepções de território**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SHEIBER, Leda. **VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES DESAFIADORAS PARA UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª edição revisada e atualizada. Florianópolis, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, De Plácido e; **Vocabulário Jurídico**. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Penreira Vasques Gomes. 30 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013, p. 294.

SOJA, E. W. **The Political Organization of Space**. Washington, D.C: AAG Comission on College Geography. 1971.

SOUSA, P. M. L. **Agressividade em contexto escolar**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf>>. Acesso em: 31 de Agosto. 2015.

SOUZA, Maria Adélia. O Conceito de Extenso. In: SANTOS, Milton & SOUZA, Maria Adélia de (Orgs.). **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel. 1986. p. 106.

SOUZA, M.L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. et al. (org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995. p. 68 - 91.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L.

(Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77 - 116.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Iniciativa pública de redução da violência escolar no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, março de 2001.

SPOSITO, Eliseu Savério. Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SVENSON, L. (Coord.). **Sociología de las Profesiones**: pasado, presente y futuro. Madrid: DM, 2003. p. 183-253.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, Nigel; **Urban planning theory since 1945**. London, Thousand Oaks e New Delhi: Sage. 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VAINER, Carlos B. **As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local?** Cadernos IPPUR. Planejamento e Território: ensaios sobre a desigualdade. Número especial, v. 16, n. 1, p. 13- 32, jan./jul. 2002.

VESENTINI, J. W. **Reprensando a geografia política. Um breve histórico crítico e a revisão de uma polêmica atual**. Rio de Janeiro: Revista do Departamento de Geografia, 2010, p. 127-135.

VGOTSKY, L. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WASELFISZ. Juliu. Jacobo. **Mapa da violência 2014: Homicídios e Juventude no Brasil**. Atualização 15 a 29 anos. Distrito Federal: Qualidade, 2014.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FIOLOSOFIA E CINÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

ANEXO A:
QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Data: / /

Aplicador do questionário: _____

Entrevistado:

É de sua concordância à participação nesta pesquisa? () Sim () Não

Formação Profissional
Graduado (a) em: _____
Instituição: _____
Possui pós-graduação: () Sim () Não () Em andamento
() especialização () mestrado () doutorado Na área: _____
Instituição: _____
Tempo na docência: _____. () Efetivo () Contrato
Dados Pessoais
Gênero: () Masculino () Feminino
Nome: _____
Faixa etária (anos): () 20 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 45 () 46 a 50 () 51 a 60 () acima dos 61 anos
Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)

Q1. As instituições de formação de professores, Faculdades e Universidades, tem formados professores para mediar questões de violência em sala de aula?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q2. Você acredita estar preparado ou qualificado para lidar com a violência escolar?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q3. Em quantas unidades de ensino você realiza a sua profissão?

Q4. Em quais turnos você atua?

Segurança escolar (violência)

Q5. Você se sente totalmente seguro na sua profissão?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q6. Você já presenciou episódios de violência na escola?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q7. Você já viveu ou vive algum tipo de violência física ou moral durante o tempo na profissão?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q8. Se sim, qual o tipo e com qual frequência?

Q9. Existe algum turno que lhe deixa em sensação de **menor** segurança? Se sim, qual ou quais? _____

Q10. Você acredita que a indisciplina é uma das formas de violência escolar?

() SIM

() NÃO

Q11. Você já vivenciou ou vive alguma situação de extorsão, tendo que favorecer, contra sua vontade, alguns de seus alunos à passar de ano ou favorecer seu desempenho?

() SIM

() NÃO

Q12. Dada a situação atual você acredita que Estado poderia intensificar a segurança nas escolas?

() SIM

() NÃO

Q13. Em relação ao patrimônio da escola. Existem ou já existiram danos ao patrimônio escolar? Se sim, quais?

Território:

Q14. Quando a violência está acontecendo. Você resolve ou chama a coordenação/gestão?

Q15. Você já foi intimidado por algum aluno que portava arma de fogo ou branca?

() SIM

() NÃO

Q16. Onde você percebe que o número de brigas entre alunos é maior?

() na sala de aula

() extrassala (pátio, quadra esportiva, laboratórios, biblioteca.)

☐ fora do portão da escola

Q17. Você já precisou solicitar segurança policial para adentrar ou sair da escola?

☐ SIM ☐ NÃO

Q18. Você já PENSOU em solicitar segurança policial para adentrar ou sair da escola?

☐ SIM ☐ NÃO

Bullying:

Q19. No caso de um aluno considerado violento. É possível perceber sua maior frequência de violência com os alunos da própria sala ou de salas diferentes?

- ☐ da própria sala
☐ de salas diferentes
☐ a frequência independe

Q20. No caso de violência entre alunos. Nesses anos de docência, você já identificou ou presenciou algum caso de bullying em sala?

☐ SIM ☐ NÃO

Q21. Você gostaria de deixar alguma observação sobre o tema abordado ou do questionário?

☐ SIM ☐ NÃO

OBS:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FIOLOSOFIA E CINÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA
ANEXO B:
QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Data: / /

Aplicador do questionário: _____

Dados Pessoais	
Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino	
Nome: _____	
Série/Ano: _____	Nível: ☐ Fundamental ☐ Médio
Faixa etária (anos):	
☐ 08 a 10 ☐ 11 a 13 ☐ 14 a 16 ☐ 17 a 19 ☐ 20 A 25 ☐ acima dos 25	
Estado Civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a)	

Bullying

Q1. Você se dá bem com todos os seus amigos da sala de aula?

☐ SIM ☐ NÃO

Q2. Você já implicou ou implica com alguém com comentários e apelidos, que deixou essa outra pessoa triste?

☐ SIM ☐ NÃO

Q3. Se sim, explique o motivo:

Q4. Alguém já implicou ou implica com você com comentários maldosos, xingamentos, agressão física e que te deixou ou deixa triste?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q5. Se sim, com qual frequência?

(☐) faz muito tempo/não lembro.

(☐) 1 ou 2 vezes por mês.

(☐) 3 vezes por mês ou mais.

(☐) 1 ou 2 vezes na semana.

(☐) quase todos os dias.

Q6. Quando chega o final do domingo você tem algum tipo de enjoo ou dor de cabeça. Algum incomodo de saúde que faz você não querer ir à escola na segunda-feira?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q7. Você conhece algum amigo que sofre ou já sofreu bullying? (na sua escola ou em outra)

(☐) SIM (☐) NÃO

Segurança Escolar (violência)

Q8. Você já teve ou sabe quem teve algum pertence desaparecido e desconfiou ou sabe se foi alguém da escola?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q9. Existe alguém na sua sala ou na escola que você evita ficar perto?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q10. Se sua resposta foi sim. Por qual motivo você evita ficar perto dessa pessoa?

Território

Q11. Onde você percebe que o número de brigas entre alunos é maior?

() na sala de aula

() extra sala (pátio, quadra esportiva, laboratórios, biblioteca.)

() fora do portão da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FIOLOSOFIA E CINÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

ANEXO C:
QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

Data: / /

Aplicador do questionário: _____

Entrevistado:

É de sua concordância à participação nesta pesquisa? () Sim () Não

Formação Profissional
Graduado (a) em: _____
Instituição: _____
Possui pós-graduação: () Sim () Não () Em andamento
() especialização () mestrado () doutorado Na área: _____
Instituição: _____
Tempo na docência: _____. () Efetivo () Contrato
Dados Pessoais
Gênero: () Masculino () Feminino
Nome: _____
Faixa etária (anos): () 20 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 45 () 46 a 50 () 51 a 60 () acima dos 61 anos
Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)

Q1. As instituições de formação de professores, Faculdades e Universidades, tem formados professores para mediar questões de violência em sala de aula?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q2. Você acredita estar preparado ou qualificado para lidar com a violência escolar?

(☐) SIM (☐) NÃO

Território

Q3. Você acredita que a escola é a instituição responsável para tratar de violência entre jovens?

(☐) SIM
(☐) NÃO
(☐) TAMBÉM É RESPONSÁVEL

Q4. Você acredita que uma intervenção, dos órgãos de segurança, mais constante nas escolas ajudaria a resolver ou amenizar os casos de violência escolar?

(☐) SIM (☐) NÃO

Bullying

Q5. No caso de violência entre alunos. Nesses anos de docência, você já identificou ou presenciou algum caso de bullying em sala?

(☐) SIM (☐) NÃO

Segurança escolar (violência)

Q6. Você se sente seguro (a) em sua profissão?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q7. A violência escolar é capaz de limitar ou tenta limitar as ações ligadas a um bom desenvolver ensino/aprendizagem?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q8. Você já teve que suspender ou expulsar alunos por questões de segurança escolar?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q9. Você já teve que encaminhar ou solicitar transferência de algum professor por questão de segurança dele ou de outros?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q10. Você já aconselhou algum amigo professor a procurar um especialista para tratar questões de transtornos causados pelo alto nível de estresse?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q11. Você conhece algum professor que desistiu da docência por questões ligadas a violência física ou simbólica?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q12. Já esteve sobre ameaça de algum professor ou aluno por exercendo sua função?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q13 Em relação ao patrimônio da escola. Existem ou já existiram

danos ao patrimônio escolar? Se sim, quais?

Q14. Você já PRECISOU solicitar segurança policial para adentrar ou sair da escola?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q15. Você já PENSOU em solicitar segurança policial para adentrar ou sair da escola?

(☐) SIM (☐) NÃO

Q16. Você acredita que a escola tem feito seu papel diante das questões de segurança de todos da escola?

(☐) SIM

(☐) NÃO

(☐) Essa Não é a Principal Função Da Escola

Q17. Você gostaria de deixar alguma observação sobre o tema abordado ou do questionário?

(☐) SIM (☐) NÃO

OBS: