



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

ANGELICA DE ALMEIDA PEREIRA

VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS EM ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – BOA VISTA – RR

BOA VISTA, RR

2021

ANGELICA DE ALMEIDA PEREIRA

**VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS EM ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – BOA VISTA – RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio

BOA VISTA, RR

2021

ANGELICA DE ALMEIDA PEREIRA

**VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS EM ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – BOA VISTA – RR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Educação e Processos Inclusivos. Defendida em 30 setembro de 2021 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio
Orientador/PPGE – UFRR

Dr. Francisco Alves Gomes
Membro Externo/PPGL – /UFRR

Dra. Cinara Franco Rechico Barberena
Membro Interno/PPGE – UFRR

Com toda a essência do meu amor
a meus filhos Anry Rafael, Antonio Neto,
e à minha querida mãe Maria Vilany.
E ao meu amado pai Antonio Souza Pereira,
que não pode estar aqui para prestigiar este momento.
A dedicação foi por vocês, ontem, hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus em sua infinita bondade e amor, por ser a minha força, fé e esperança de dias melhores, em meio a tanta dor e sofrimento dos últimos dois anos, me abençoando com saúde entre tanto caos. Espero retribuir realizando o bem àqueles que precisam da sua misericórdia.

À minha mãe, Maria Vilany de Almeida Pereira, pelo amor incondicional, pelas orações, pelas palavras de sabedoria, pela comida quentinha, pelo cuidado com os meus filhos para que eu pudesse finalizar a escrita. Meu amor e minha gratidão!

Ao meu companheiro, Adelson Filho, por me acompanhar todos esses anos na vida acadêmica, mesmo sem compreender minha busca pelo conhecimento. Cuidou de todos que passaram pela nossa casa para que eu pudesse estudar, eu sei que foi difícil e Deus nos guiou até este momento de conquista!

Ao meu valente filho Anry Rafael, por muitas vezes deixar as brincadeiras e os momentos de descanso para me apoiar e incentivar, nos gestos de carinho e lanchinhos de amor.

Ao nosso príncipe, Antonio Neto, que “não é bebê”, como ele fala, por compreender que a mamãe precisava estudar, e pelo silêncio, “shiii... a mamãe vai falar com os professores, né, mamãe!”, “eu amo todos vocês”, você foi minha inspiração e motivação.

A todos aqueles que cuidaram dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar na escrita, minha sogra Diquinha, comadre/compadre Lainy e André, Lindecivete, Beto, Lays (e os e-mails, imprimia para mim, sem fim, para que eu pudesse acompanhar as aulas), Tia Aline, Tio Kleiton, Darliana, Tia Perla, Tio Sérgio, Geovanna, Ana Clara, Agnaldo Júnior, Tia Ana Lúcia, Alesxia, Tia Valéria, pois uma mãe precisa de apoio para seguir na vida acadêmica, e com vocês me senti segura e tranquila em deixar meus bens mais preciosos aos seus cuidados.

Aos meus Mestres de toda jornada acadêmica, aqui representados pela professora Kênia Matos e Maria Leogete da Costa, na Educação Básica; Arnóbio Magalhães, Márcia Senna, Fabiana Sbaraini, Paulo Russo e Maristela Bortolon, da Licenciatura Plena em Educação Física, que permitiram o alcance para o conhecimento e autoconhecimento, pois a minha jornada acadêmica e profissional tem muito de cada um de vocês.

À Universidade Federal de Roraima (UFRR) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e ao Colégio de Aplicação (UFRR) por oportunizar a continuidade acadêmica e crescimento profissional. À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador, Flávio Corsini LÍrio, que mesmo com as inúmeras atribuições da sua vida profissional sendo representação entre as bases e pilares do Programa, foi meu conselheiro certo das horas mais angustiantes. Gratidão pela paciência, e por não medir esforços para que juntos finalizássemos todo o processo, desde as alíneas iniciais da reestruturação do projeto e apresentação da temática até a finalização da escrita. À você todo meu respeito, carinho e admiração.

Aos professores do Programa do PPGE, aqui representados pelos professores João Henrique, Leila Baptaglin, Marcelo Henklain, Cinara Barberena, Edith Romano, Pedro Menin, Sérgio Lopes, pelos momentos de mediação, discussões e reflexões significativas, que serviram de motivação e contribuíram para a escrita.

Aos meus colegas do Mestrado Naranúbia Barros, Antonia Luzivan, Mikaelly Cristiny, Dafne Sousa, Gardenya Felix, Leonardo Câmara, Suziane Oliveira, Dalila Lemos, Eli Matos, Patrícia de Sousa, Lidiane de Vargas, Vanessa Lamazon, Alisson Beleza por terem tornado o processo de aprendizagem da partilha de saberes, em meio ao contexto pandêmico, tão humano e real entre os desafios e as superações expressivas.

Às minhas companheiras de estudo para entrada no programa, Bruna Ale com suas resenhas e pontos de vista, Jamile Rossetti como minha coorientadora do projeto inicial, principalmente por me fazer compreender o bicho-papão da metodologia. Eugência Karla por compartilhar os materiais e as gargalhadas mais gostosas. Jardielly Alencar por revisar as ideias iniciais e me motivar em continuar tentando outros programas de mestrado, quando na jornada inicial fecharam algumas portas. Gratidão imensa nem descreve o quanto vocês contribuíram.

À minha irmã Alessandra Pereira por estar em minha vida, pela generosidade e sensibilidade em contribuir com as discussões e pontos de vista. Sem você não seria possível concluir. Gratidão!

Às minhas amigas bem Creuza's Naranúbia Barros, Marta Llancafilo, Deisy Lamazon, vivemos momentos felizes que ficaram na memória e guardados no coração, e que contribuíram significativamente para esta ocasião, entre estudos, alegrias, choros, muitas risadas, o silêncio necessário da acolhida, aventuras/carro afora (karaokê), mudanças, família. Um dos melhores presentes da graduação para vida. Amo vocês.

À minha amiga/comadre/cunhada Evangelina Ana por indicar e compartilhar períodos necessários para ter certificação, que contribuíram na etapa de títulos do programa. Você é inspiração!

Aos meus colegas de trabalho aqui representados pelo “Afeto é Revolucionário”, tornando esta experiência mais leve e mais humana em cada gesto de carinho, acolhida, palavras e escritas amigas. Vocês foram meu sol em dias nublados de tormentas, tempestades e caos, mostrando que com a união, empatia e solidariedade é possível um novo amanhecer!

À Maria Costa/ Tetê, Lainy, Perla e Irecê, pelas risadas de sempre, pois elas edificam e renovam.

Às doutoras Roseli Santos e Cinara Barberena, por contribuírem com sugestões e críticas no processo de qualificação, e ao Dr. Francisco Alves já na banca defesa, por aceitarem o convite, enriquecendo ainda mais a minha pesquisa.

Aos alunos e à escola em que desenvolvi minha pesquisa, bem como os pais que permitiram a participação das crianças e adolescentes. Juntos construímos algo expressivo para as futuras ações no contexto escolar.

Sem dúvida esta escrita me debulhou em lágrimas, por percorrer nas memórias todo o processo árduo de cada conquista que me levou a este momento, a gratidão é imensa. Obrigada a todos que estiveram envolvidos neste trabalho, direta ou indiretamente.

Bom era o tempo em que brincava na rua

Jogava bola e tomava chuva

Nosso único dever era aquele da escola

Aproveitava cada segundo do dia

(...)

O importante é aprender com o que foi ruim

E também não depender só de ontem pra sorrir

Vou reviver a alegria da infância em tudo que
eu fizer

Vou recriar um mundo melhor e entregar pra
você

(Infância – Marvins)

RESUMO

O estudo apresentado parte das primícias com a preocupação social da violência sofrida por crianças e adolescentes, e do papel da escola como instituição que promove a educação por meio de processos inclusivos no contexto escolar. A interface entre a violência na escola e processos inclusivos está conectada, primeiramente, às situações de violências na escola, depois com a visão de que maneira as situações de violência vivenciadas pelos alunos repercutem nos processos inclusivos na escola, pois, é na infância que são construídos os saberes, na formação dos conceitos, das relações, da assimilação de laços de afeto expressivos na sociedade. Trata-se de um estudo de caso, com a abordagem do tipo qualitativa para evidenciar a problematização do fenômeno social da violência junto aos processos inclusivos. Os tipos de coletas de dados foram a análise documental e a entrevista por meio do grupo focal, através da utilização de um roteiro semiestruturado. A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo com o objetivo de compreender as situações de violência presentes no contexto escolar junto aos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR, onde os sujeitos foram discentes do nono ano. Constatou-se com base na sistematização dos registros e análise dos dados que a inclusão é considerada como aspecto da socialização das relações estabelecidas entre os sujeitos, vai além do currículo estabelecido para a aprendizagem, ou do espaço físico que as concebe, e os limites ou possibilidades dos sujeitos, nesse contexto, assim como o envolvimento entre alunos e a motivação de acolhimento se manifestando em respeito à diferença e à diversidade e a própria ação entre os pares. Em contraponto, são sinalizadas pelos sujeitos diversas situações de violência vivenciadas ou percebidas por eles, dentro e fora do espaço escolar. A ação violenta é percebida a partir da invasão do espaço do outro, ao mesmo tempo que reflete a importância da escuta e dos processos de intervenção pela mediação de conflitos. As violências vivenciadas pelos alunos em outros ambientes externos à escola influenciam no contexto escolar. Todos são essenciais, professores, alunos, coordenação, orientação educacional, orientação psicológica educacional, direção, funcionários, atuação das lideranças de turmas, e a família, juntos na formação do sujeito para o enfrentamento à violência e a promoção de processos inclusivos, resgatando a cidadania, a dignidade humana, abrindo espaço para experimentação e novas propostas de arranjos sociais.

Palavras-chaves: Escola. Educação. Violência. Processos inclusivos.

ABSTRACT

The study presented starts from the first fruits with the social concern of violence suffered by children and adolescents, and the role of the school as an institution that promotes education through inclusive processes in the school context. The interface between violence at school and inclusive processes is connected, firstly, to situations of violence at school, then with the view of how the situations of violence experienced by students have an impact on inclusive processes at school, as it is in childhood that they are knowledge is constructed, in the formation of concepts, relationships, assimilation of expressive affection ties in society. This is a case study, with a qualitative approach to highlight the problematization of the social phenomenon of violence in inclusive processes. The types of data collection were document analysis and interviews through the focus group, using a semi-structured script. Data interpretation was performed from content analysis in order to understand the situations of violence present in the school context with the inclusive processes of students in Elementary School Final Years of a public school in Boa Vista - RR, where the subjects were ninth grade students. Based on the systematization of records and data analysis, it was found that inclusion is considered as an aspect of socialization of the relationships established between the subjects, it goes beyond the curriculum established for learning, or the physical space that conceives them, and the limits or possibilities of the subjects, in this context, as well as the involvement among students and the welcoming motivation, manifesting itself in respect to difference and diversity and the very action among peers. In contrast, different situations of violence experienced or perceived by them are signaled by the subjects, inside and outside the school space. Violent action is perceived from the invasion of the other's space, while at the same time reflecting the importance of listening and intervention processes through conflict mediation. Violent action is perceived from the invasion of the other's space, while at the same time reflecting the importance of listening and intervention processes through conflict mediation. The violence experienced by students in other environments outside the school influences the school context. All are essential, teachers, students, coordination, educational guidance, educational psychological guidance, direction, employees, role of class leaders, and the family, together in the formation of the subject to face violence and promote inclusive processes, rescuing the citizenship, human dignity, making room for experimentation and new proposals for social arrangements.

Keywords: School. Education. Violence. Inclusive processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ações de intervenção da escola pesquisada	68
------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pesquisas realizadas sobre a violência e os processos inclusivos nas Ciências Humanas, área de conhecimento Educação, tanto no Brasil quanto na Região Norte do país.....	18
Quadro 2 –	Levantamento de estudo sobre violência no contexto escolar.....	39
Quadro 3 –	Fatores internos e externos das situações de violência vivenciadas no espaço escolar.....	41
Quadro 4 –	Estudo sobre violência e processos inclusivos	48
Quadro 5 –	Situações de ocorrências no contexto da escola pesquisada – Conflitos interpessoais: agressão física ou verbal, discurso de ódio, “brincadeiras”, bullying, incivilidade no ambiente escolar.....	65
Quadro 6 –	Organização e identificação codificada dos sujeitos	70
Quadro 7 –	Se já ouviram falar sobre inclusão e o seu significado.....	71
Quadro 8 –	Percepção sobre os processos de inclusão no ambiente escolar.....	72
Quadro 9 –	Espaços e sujeitos que promovem a inclusão no ambiente escolar.....	73
Quadro 10 –	Sujeitos promotores de inclusão no ambiente escolar, o protagonismo dos discentes.....	75
Quadro 11 –	A ideia dos sujeitos sobre violência.....	77
Quadro 12 –	Os diversos tipos de violência na visão dos sujeitos pesquisados.....	78
Quadro 13 –	A identificação, os encaminhamentos e os sujeitos da violência	82
Quadro 14 –	Relativização dos processos de violência.....	84
Quadro 15 –	Relatos de violência no ambiente escolar.....	85
Quadro 16 –	Os sujeitos que praticam violência no ambiente escolar.....	86
Quadro 17 –	A indicação de ambientes e formas de manifestação da violência	90
Quadro 18 –	Relatos de comportamentos considerados como violência	92
Quadro 19 –	Ações da escola no enfrentamento às situações de violência.....	93
Quadro 20 –	A família e a discussão da violência.....	96
Quadro 21 –	Conversa com os pares sobre a problemática da violência	98
Quadro 22 –	Espaço adequado para discussão e intervenção no contexto da violência	100
Quadro 23 –	Sujeitos e espaços na escola considerados importantes para o enfrentamento à violência.....	102

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EBTT	Ensino Básico Técnico Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GF	Grupo Focal
LDB	Lei Diretrizes e Base da Educação
MS	Ministério da Saúde
OE	Orientação Educacional
OPE	Orientação Psicóloga Educacional
PC	Proposta Curricular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RR	Roraima
SECNS	Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TOD	Transtorno Desafiador Opositor
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
2.1	TIPO DE PESQUISA	22
2.2	SUJEITOS DA PESQUISA	23
2.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	24
2.4	TIPO DE ANÁLISE	26
3	ESCOLA E OS PROCESSOS DE VIOLÊNCIA E DE INCLUSÃO	29
3.1	UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	29
3.2	DEFINIÇÃO CONCEITUAL DA VIOLÊNCIA	32
3.2.1	As diferentes formas de manifestação da violência e sua vinculação com o espaço escolar	33
3.2.2	Estudos sobre violência no contexto escolar	39
3.3	DEFINIÇÃO CONCEITUAL DE INCLUSÃO	43
3.3.1	Perspectiva inclusiva social	43
3.3.2	Estudo sobre a violência e processos inclusivos no contexto escolar	47
3.3.3	Educação, formação e cidadania, um ponto de inclusão	50
4	UM OLHAR DOS SUJEITOS ESCOLARES SOBRE A VIOLÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	57
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR	57
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	59
4.3	VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS: ASPECTOS DO COTIDIANO ESCOLAR	60
4.3.1	A problemática da violência e dos processos inclusivos na descrição do PPP, o Regimento Escolar e o Currículo da unidade pesquisada	60
4.3.2	O que dizem os registros de ocorrências	64
4.4	O OLHAR DOS SUJEITOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR	69
4.4.1	A percepção dos discentes sobre a inclusão a partir do ambiente escolar, a inclusão como aspecto de socialização	71
4.4.1.1	O envolvimento entre os alunos e a motivação de acolhimento aos alunos com deficiência desencadeados pelos cuidadores para essa ação	73

4.4.1.2	Empatia e solidariedade entre os colegas	75
4.4.2	Considerações dos discentes sobre a violência e suas nuances no espaço escolar	77
4.4.2.1	Ação violenta: a invasão do espaço do outro.....	78
4.4.2.2	A banalização da violência sexual	81
4.4.2.3	O cuidado com as provas e o tratamento da questão da violência.....	82
4.4.2.4	Insegurança nas ruas e na sociedade e a problemática da relativização da violência contra as mulheres.....	83
4.4.2.5	A percepção dos discentes sobre a ocorrência da violência na sua escola	85
4.4.2.6	A influência de outros ambientes e contextos de violência no ambiente escolar ..	90
5	CONCLUSÃO.....	104
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE	113
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para o Grupo Focal.....	113
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa parte da perspectiva da educação geradora de mudança de Freire (2011), que considera o compromisso do profissional com a sociedade por meio da reflexão que é posta na ação, sendo aquela à qual possa se aproximar da realidade verdadeira e concreta através da solidariedade. E, considerando que a violência sofrida por crianças na adolescência tem sido uma preocupação social. Isso, porque é nessa fase que são construídos os saberes, principalmente na formação dos conceitos das relações e na assimilação de laços de afeto expressivos (ALBERTON, 2005).

No centenário do nascimento de Freire enfrentamos uma situação de negacionismo a sua contribuição para a educação e da própria ciência no enfrentamento à pandemia, resultado que tem implicado em situações de diminuição dos recursos da Educação, mudanças em legislações importantes como a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (com retirada da discussão de gênero dos currículos escolares), resolução 02/2019 (CEB-CNE) da formação de professores que vai de encontro à Resolução 02/2015 (CEB-CNE), com uma proposição que privilegia as competências em detrimento da formação voltada para o contexto cultural e social. Elementos que são essenciais para a discussão apresentada pelo estudo em tela, pois implicam na análise dos processos de violência e de inclusão que se apresentam no chão da escola, objetos da pesquisa realizada.

Sendo assim, vale ressaltar os pressupostos básicos de Chauí (2003) na conceituação sobre o fenômeno da violência. Um desses pressupostos evidenciados pela autora é a violência como um ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade, sendo uma prática por meio do comportamento subjetivo e social das pessoas. E que tem como elemento central toda prática perpetrada por uma pessoa ou grupo que possa vir a subverter a vontade e/ou a liberdade do outro ao se utilizar de um determinado tipo de poder.

Baseado nos textos Foucaultianos e na centralização dos estudos sobre os sujeitos, a educação nesse contexto cumpre um papel fundamental na fabricação do sujeito. Por isso, esses estudos apontam que a escola é o ambiente propício para a promoção da inclusão, e considerando a temática da violência ocorrida no ambiente escolar ou fora dele se faz necessária a discussão e investigação da mesma (LOPES; MORGENSTERN, 2014). Dessa forma, a Educação pode trabalhar com metodologias e processos de inclusão, visando à transformação social de hábitos e práticas para adoção de um estilo de vida harmonioso, que se desvencilhe de qualquer forma de violência (SILVA, 2013).

A educação cidadã traz elementos e subsídios para nortear as práticas educativas dos profissionais de educação no ambiente escolar, nos quais as suas ações envolvam a prevenção e inclusão de alunos que foram afetados de alguma forma com a violência, revertendo em benefícios no comportamento e atitudes do aluno para uma melhor qualidade de vida junto aos processos inclusivos e, assim, dando significado aos professores e alunos.

A reflexão provocada sobre a questão dos Processos Inclusivos vai muito além do espaço físico estrutural para receber o aluno, visa também as relações com as quais esse aluno se permita sentir parte do contexto e das interações sociais proporcionadas nesse ambiente que deveria ser com qualidade para todos, independentemente das diversidades dos alunos, e com os quais tenham como resultado as relações sociais construtivas de aprendizagem (PAULON; LUCCA FREITAS; PINHO, 2005).

A necessidade de abordar o tema surgiu no decorrer das orientações e leituras apresentadas nas disciplinas do mestrado em educação do PPGE – UFRR, associada à minha experiência como professora de Educação Física iniciada na Rede Municipal de Boa Vista no ano de 2008, mas sem incentivo para pesquisa, e se efetivou somente quando aprovada no concurso público para o cargo de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), em 2016, para a área de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAP da Universidade Federal de Roraima, e após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE.

O levantamento realizado na base de dados da CAPES mostra que pesquisas na área da Educação, sobre violência e processos inclusivos, têm sua recorrência justificando o interesse da academia sobre essa temática e sua contribuição para o campo da Educação e na realidade social contemporânea, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas realizadas sobre a violência e os processos inclusivos nas Ciências Humanas, área de conhecimento Educação, tanto no Brasil quanto na Região Norte do país

Tema	Local	Quant.	Área de Estudo	Quant.	Tipo de Pesquisa	Quant.
Violência na escola	Brasil	29.070	Educação	957	Tese	290
	Região Norte			56	Dissertação	56
			Outras áreas	28.113		
	Roraima		Educação		Dissertação	
Processos Inclusivos	Brasil	6.796	Educação	116	Tese	49
	Região Norte			1	Dissertação	1

			Outras áreas	680		
	Roraima		Educação		Dissertação	0
Violência e os Processos Inclusivos	Brasil	1.001	Educação	298	Tese	
	Região Norte				Dissertação	0
			Outras áreas	29.534		
	Roraima		Educação		Dissertação	0

Fonte: dados retirados do site da CAPES (2013 a 2019). Elaborado pela autora.

Esse levantamento considerou, em nível de Brasil, as teses existentes no banco da CAPES e, com relação à Região Norte, apenas as dissertações. Das pesquisas realizadas no Brasil *Stricto Sensu* na área das Ciências Humanas, vinculadas à área de conhecimento da Educação, e de concentração da Educação na Educação Básica sobre a temática da violência na escola, no que diz respeito ao 290 são teses realizadas no Brasil e na Região Norte apenas 56 dissertações. E sobre a temática dos processos inclusivos 49 teses realizadas no Brasil e na Região Norte 1 dissertação. Já em relação à temática da violência associada aos processos inclusivos nenhuma tese no âmbito nacional e na Região Norte nenhuma dissertação, evidenciando uma lacuna entre as temáticas. Também das pesquisas feitas na Região Norte entre as dissertações, 56 para violência na escola, e 1 para processos inclusivos. Entre as três temáticas apresentadas nenhuma pesquisa foi encontrada em Roraima, confirmando uma lacuna a ser preenchida nos estudos que associam o fenômeno da violência aos processos inclusivos, principalmente para Região Norte e em Roraima, o que torna o estudo uma reflexão importante para esse contexto e o lócus no qual está vinculado.

Dada a abrangência do tema desta pesquisa e, visto que trata da linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, é necessária sua correlação entre os termos violência e os processos inclusivos no contexto escolar. A interface entre a violência na escola e processos inclusivos estão conectadas primeiramente às situações de violências (encontradas no contexto escolar) e os processos inclusivos (de que maneira está inserido ou o que faz em sua prática). Por isso, elegemos três categorias que, após conceituadas e discutidas, darão fundamentos à pesquisa. São elas: as situações de violências vivenciadas pelos alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR; os processos inclusivos vivenciados pelos alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR; e a relação entre as situações de violência junto aos processos

inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR.

As obras intituladas “Violência na Escola e a possibilidade de mediação dialógica”, Rodrigues (2013); “Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediações e enfrentamentos”, Archangelo (2018); e “A violência no contexto escolar: representações de alunos do Ensino Fundamental”, Barbosa (2018) serão norteadoras na construção do marco conceitual da violência na escola. E para o marco conceitual dos processos inclusivos a obra norteadora será “A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes”, Santana (2013), além da compreensão da relação entre as situações de violência junto aos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais.

Os números de estudos na área da violência e da inclusão demonstram a relevância social e científica desse objeto de investigação, assim como o estudo que foi proposto, pois busca evidenciar a problematização dessa questão por meio de estudo de caso que pode contribuir com o entendimento sobre a questão da violência e da inclusão nesse espaço e chamar atenção para os processos de intervenção por meio de políticas públicas que venham dirimir as situações de violência e potencializar as iniciativas de inclusão evidenciadas a partir desse contexto.

A proposta de investigação teve como Objetivo Geral: Compreender as situações de violência presentes no contexto escolar junto aos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR. E como Objetivos específicos: Identificar as situações de violências vivenciadas pelos alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR; Identificar os processos inclusivos vivenciados pelos alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR; Analisar as situações de violência e os processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR, com o intuito de trilhar o caminho da pesquisa de modo a responder o problema de investigação delimitado em função do lócus de investigação e os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, foi proposto como questionamento a repercussão da violência nos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública da Cidade de Boa Vista – RR. Delimitou-se dessa maneira a temática, sinalizando como um estudo de caso que visa refletir sobre essas duas categorias: violência e inclusão a partir da vivência de alunos no ambiente escolar e a partir da investigação realizada em uma unidade escolar pública de ensino fundamental anos finais. O período e público-alvo de investigação

foram os discentes do 9º ano de 2020, sendo discentes do 1º ano do ensino médio no período em que foi feita a coleta de dados (2021), a partir da realização de grupo focal formado por meninos e meninas.

Toda pesquisa tem como objetivo responder a um problema ou a uma indagação. Dessa forma, partindo da concepção científica dos pressupostos epistemológicos que constituem a temática da violência e como se estabelecem os processos inclusivos no contexto escolar, a situação concreta social vivenciada por alunos no ensino fundamental de uma escola pública representa a base do problema ou a indagação que desperta a curiosidade epistemológica a ser pensada a partir da área de conhecimento da Educação na qual a pesquisadora considera necessário estabelecer um entendimento.

Outro ponto importante é a afinidade da pesquisadora com o problema de investigação, pois é primordial para o andamento do processo de investigação e, nessa perspectiva, a minha atuação na área, como professora, e o levantamento sobre a temática da violência e processos inclusivos realizado no banco de teses e dissertações da CAPES defendidas na área da Educação reafirmam o meu interesse pela proposta de investigação.

Assim, nesse contexto, a pesquisa está voltada a investigar os fenômenos que envolvem a Violência e os Processos Inclusivos a partir do seguinte questionamento norteador: De que maneira as situações de violência vivenciadas pelos alunos do ensino fundamental anos finais repercutem nos processos inclusivos em uma unidade escolar pública da cidade de Boa Vista-RR?

Sendo assim, a apresentação da dissertação foi organizada em seções. A seção 1 trata da introdução do conteúdo apresentado. A seção 2 apresenta o percurso metodológico utilizado para realização da pesquisa. A seção 3 se dedica à discussão das categorias teóricas que fundamentam o estudo em tela, ao organizar as ideias sobre inclusão e violência. Na seção 4, a finalidade é dar voz aos sujeitos da pesquisa e também apresentar os documentos relacionados ao objeto de estudo e que são oriundos do lócus de investigação e das políticas voltadas à educação. Desse modo, na seção 5 são descritos os elementos conclusivos relacionados ao estudo proposto como forma de inferir as proposições evidenciadas pelo estudo e que contribuem para pensar de modo especial a realidade investigada.

2 DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção tem como objeto apresentar o percurso metodológico que foi realizado para o desenvolvimento da pesquisa sobre a problemática da violência e os processos inclusivos no ambiente escolar. O campo das Ciências Sociais tem buscado se afirmar a partir de um desenvolvimento de método mais apropriado à investigação científica em suas diversas áreas do conhecimento, como é o caso da área da Educação. Isso, porque dada a característica dialética do fenômeno social, a dependência anterior aos estudos das ciências naturais e exatas que tem a base experimental e a possibilidade do isolamento de uma amostra, não se ajusta a essa perspectiva de estudos das Ciências Sociais. Dessa maneira, o tipo de pesquisa qualitativa tem sido apresentado como o mais apropriado para os estudos da área da Educação.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 1-2):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita a sua atividade de a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

A partir desses pressupostos básicos, as autoras evidenciam que a pesquisa é uma forma de refletir realidade social, baseada na curiosidade epistemológica do pesquisador e que tenha uma repercussão para a sociedade e para a ciência. Os investimentos pessoal e financeiro são fundamentais para a realização da atividade. Os resultados obtidos contribuem para afirmar coisas, ou modificar contextos.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Há diferentes tipos de pesquisa que são aplicados e estão associados aos objetivos para responder à problemática de investigação. Para fins deste estudo foi utilizada a abordagem do tipo qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo (2012), essa abordagem visa pesquisar aspectos subjetivos de um determinado fenômeno social com a finalidade de compreender a realidade e o comportamento humano. A autora afirma que a pesquisa de natureza qualitativa é realizada em vista de uma análise fidedigna, contendo como termos estruturantes os seguintes verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social. De modo que esse modelo de pesquisa atendeu à

proposta de investigação, que buscou compreender as situações de violência presentes no contexto escolar junto aos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Boa Vista – RR.

Para Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa tem um amplo interesse dos pesquisadores da área da Educação, como é o estudo de caso, em que o pesquisador mantém uma aproximação direta com objeto de estudo, a coleta de dados é em sua maioria descritiva. A preocupação se concentra nos aspectos do cotidiano e nas relações entre os sujeitos da pesquisa e o significado que eles dão às coisas. As estudiosas apontam que para fins desse tipo de estudo a finalidade é capturar “a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

O estudo de caso na Educação é um modelo de pesquisa muito utilizado por compreender um objeto de estudo bem delimitado, sem a intenção de propagar os achados de uma dada realidade escolar como universal. Nesse sentido, ele tem a finalidade de refletir uma determinada problemática a partir da sua singularidade, ainda que outros estudos apontem similaridades ao investigado.

Lüdke e André (1986, p. 17) apontam que:

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Logo, a partir das definições teóricas do que se entende por estudo de caso, a sua vinculação à proposta metodológica foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa apresentada.

O lócus de pesquisa foi uma escola pública em Boa Vista, no estado de Roraima, que teve sua autorização de funcionamento em 1995. O embrião da escola foi uma creche, criada em 1994. Em janeiro de 1995, transformou-se em Escola de Ensino Fundamental e Médio, dividida em 3 segmentos da Educação Básica. Todo um percurso histórico de transição para estruturação e formatação atual e na qual recebe alunos de todos os bairros da cidade, representando, assim, um lócus e contexto de diversidade que enriquece a pesquisa.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa, inicialmente, foram os alunos pertencentes às classes do 6º ano do ensino fundamental anos finais e o outro grupo de alunos das classes do 9º ano do

ensino fundamental anos finais. Em se tratando de crianças, e o envolvimento de sujeitos no estudo, foi necessário o encaminhamento da proposta de projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado pelo parecer 4.449.158, em 09 de dezembro de 2020. Além disso, a participação dos sujeitos foi autorizada pelos seus representantes legais, a partir da assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE, preenchido de forma online e estruturado a partir da normativa n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021. E devido ao número de TALE insuficiente para formar um grupo focal nas turmas com alunos do 6º ano, os sujeitos da pesquisa no seu formato final foram os alunos do ensino fundamental anos finais pertencentes às classes do 9º ano em 2020. Sendo que esses sujeitos, atualmente, são discentes do 1º ano do ensino médio (2021). Os elementos de exclusão são discentes do primeiro ano que não eram alunos da unidade escolar do nono ano em 2020. O critério de inclusão são os discentes do nono ano em 2020.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O estudo de caso tem a possibilidade de utilizar diversas fontes de informação. Não se limita às informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa, que no estudo em tela foram capturadas a partir da realização da técnica do grupo focal, um tipo de entrevista coletiva e que tem determinadas características, como a identidade entre os sujeitos de pesquisa (pertencer a um determinado grupo, idades e atividades semelhantes), assim como o número mínimo de 7 membros e máximo de 13, para que se tenha uma boa fluidez da entrevista e a garantia de participação de todos os membros de maneira equânime.

No caso deste estudo, inicialmente, foram pensados e planejados na realização de 2 grupos focais: um do 6º ano do ensino fundamental anos finais e o outro do 9º ano do ensino fundamental anos finais. Sendo o grupo misto formado por meninos e meninas. Mas devido à pandemia da covid-19 e grande dificuldade no retorno dos TALEs pelos responsáveis dos alunos, alguns relatos de não conseguirem assinar e scanear o documento para enviar por e-mail da pesquisadora, mesmo com a alteração do envio do TALE através do link no Google forms, respeitando a normativa n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS com as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, quanto ao conteúdo dos documentos tramitados.

Outros relatos na devolutiva do termo foi na apreensão dos responsáveis, por se tratar de uma pesquisa voltada para temática da violência, o que refletiu no número de TALE insuficiente para formar um grupo focal nas turmas com alunos do 6º ano. Então foi realizado

um grupo focal com 12 alunos das turmas do 9º ano do ensino fundamental anos finais. Um grupo misto formado por meninos e meninas.

Devido à pandemia, a realização do grupo focal foi por meio remoto, pois as atividades presenciais não retornaram dentro do prazo estabelecido para o andamento das atividades de pesquisa. Essas atividades aconteceram por meio de uma plataforma on-line, *Google Meet*, com a presença de todos ao mesmo tempo, no entanto, mediado a partir do espaço e da interação coletiva virtual. Portanto, foi preciso buscar estabelecer orientações através de e-mail ou mensagens pelo WhatsApp individualmente a cada participante para que os sujeitos observassem essas condições mínimas para a organização do espaço virtual e preservação durante a realização da entrevista, como a necessidade de se isolar ou diminuir interferências visuais e auditivas e sem intervenções de outros sujeitos.

A moderação do grupo foi feita pela própria pesquisadora, que o coordenou com segurança, confiança, empatia e perspicácia, com foco a atingir os objetivos da pesquisa, mediando a entrevista sem criar conflitos e proporcionando a interação entre os participantes. Também foi necessária a presença de um observador que teve como tarefa registrar as informações subjetivas dos participantes em um diário de campo (suas manifestações e interjeições ocorridas durante o processo).

A entrevista foi gravada e conduzida a partir de questões norteadoras (roteiro semiestruturado). A sessão foi organizada com as seguintes atividades: preparação, exposição das regras aos participantes e a apresentação dos participantes, desenvolvimento com base no roteiro semiestruturado e aprofundamento de determinadas questões segundo a evolução da conversa com os entrevistados, sem prejuízo da apresentação complementar aos participantes e baseado em suas falas para o aprofundamento da discussão da temática. Todas as atividades tiveram uma previsão total de no mínimo uma hora de duração, de acordo com a literatura na qual revela que é ideal que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais que três horas, sendo uma ou duas sessões o suficiente para se obter as informações para uma análise do objeto de estudo.

A preparação, orientação e apresentação dos participantes teve um tempo de 10 minutos – com aspectos éticos e técnicos e introdução do tema; o desenvolvimento, a partir da apresentação das questões norteadoras da pesquisa com aproximadamente 1 hora e 15 minutos e o encerramento, com a possibilidade de apresentação de questões complementares foi de 10 minutos.

Dessa forma, Romero (2000) enfatiza que cabe ao moderador cumprir o papel de conduzir o grupo de maneira harmoniosa e participativa, estimulando a todos e atento para

estimular ou aprofundar temas pertinentes ao objeto de pesquisa e conduzindo o processo entre um tópico e outro de modo a atender os objetivos de pesquisa com o intuito de responder à questão norteadora. Os dados obtidos das discussões do grupo focal são de natureza qualitativa. As anotações complementares sobre o comportamento dos entrevistados durante o processo nos gestos, na entonação da fala, no olhar, na interação entre os sujeitos também contribuem para as análises.

Foi realizada também a análise documental, que é um outro instrumento de coleta de dados que pode contribuir para situar, identificar, caracterizar e revelar aspectos gerais sobre o fenômeno estudado. Nesse caso, os documentos analisados são: projeto político pedagógico, regimento escolar, o livro de ocorrência e os registros de observação das atividades de aula baseados no diário de bordo. Essa técnica de coleta complementou as demais informações obtidas em outras técnicas, além e serviram como fundamentação às análises (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com as autoras, apesar de pouco utilizada na área da Educação, é uma técnica considerada muito importante, pois reúne dados qualitativos que podem ter informações qualitativas valiosas. A apreciação de normas, leis, pareceres, registros, atas, arquivos escolares serve para identificar informações factuais que são selecionadas segundo o objeto e os objetivos de pesquisas apresentados pela proposta de investigação.

Assim, como os documentos, as falas dos sujeitos são consideradas elementos essenciais para responder ao objeto de pesquisa, ambos podem contribuir para entender o contexto e as situações vivenciadas que levam à violência e aos processos de inclusão em ambiente escolar. A descrição e a possibilidade de dados quantitativos não alteram a fundamentação da pesquisa qualitativa e os pressupostos enunciados, mas podem dar maior clareza para se chegar às inferências, contribuindo cientificamente com os entendimentos necessários de uma dada realidade.

2.4 TIPO DE ANÁLISE

O tipo de análise se articula ao tipo de pesquisa proposto e à leitura dos aportes teóricos elencados. Por essa razão, Gamboa (2018) considera que a partir da natureza da pesquisa qualitativa e no que ela se propõe para as pesquisas no campo da Educação, a interpretação se refere levando em conta a prática da pesquisa educativa com a finalidade de conhecer e compreender a realidade, a fim de a transformar. Os objetivos da pesquisa também são representados pela análise estruturante da investigação qualitativa de Minayo (2001;

2012) de abordagem dialética, abarcando os sistemas de relações que constroem o conhecimento exterior aos sujeitos, e as representações sociais do mundo de significados. Para fins desta análise foram apontadas as categorias violência e inclusão com fundamento na vivência de discentes no ambiente escolar, tendo como técnica para análise a “Análise de conteúdo”.

Dessa forma, a análise dos dados da pesquisa em tela utilizou a análise de conteúdo, que tem uma proposta afinada com a abordagem qualitativa, pois contribui para a construção de uma descrição densa a partir da seleção dos dados captados (sujeitos e documentos) e suas avaliações em função dos objetivos propostos. Esse olhar apurado sobre o material coletado é denominado por Bardin (1997) como “leitura flutuante”, considerada a 1ª fase da análise, que tem como objetivo apurar as informações pertinentes para responder aos objetivos de pesquisa.

A utilização dessa técnica também é vista em Bardin (2016) como análise de conteúdo das comunicações entre o que está proposto nos documentos que estruturam a escola e o que a entrevista do grupo focal com os sujeitos investigados apresentar de elementos, utilizados como recursos auxiliares para a captação dos dados da pesquisa. A leitura flutuante foi realizada minuciosamente e repetidamente.

[...] A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando se invadir por impressões e orientações. Esta é a fase chamada de leitura “flutuante”, [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material[...]. (BARDIN, 2016, p. 126).

A transcrição do conteúdo apurado, a segunda fase, com base na entrevista do grupo focal (primeira fase), com a aplicação de um roteiro semiestruturado, é considerada a “leitura flutuante” desse material. Isso, porque no momento da transcrição são articuladas as falas aos objetivos e às categorias de pesquisa. A partir dessa aproximação, que tem a finalidade, por meio da análise refinada, a construção das inferências, temos a terceira fase da análise de conteúdo.

Do mesmo modo, a análise dos documentos selecionados e a sua validação são também parte dessa “leitura flutuante”, que tem como base os objetivos da pesquisa. Esse conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos são referentes ao lócus de investigação (PPP, proposta curricular, regimento escolar, registros de ocorrências). Também foram analisados os documentos relacionados à educação, que estruturam o currículo escolar.

A análise de conteúdo requer a definição das unidades de análise, que é dividida em: unidades de registro, pelas categorias levantadas, e unidades de contexto, interpretação dos

textos a serem decifrados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor, estabelecendo a necessária diferenciação dos conceitos de significado e de sentido (FRANCO, 2008; CAPELLE et al., 2003).

Na organização das análises, de acordo com Franco (2008), com base em Bardin (1977; 2016), e como conceitua Capelle et al. (2003), será feita uma pré-análise utilizando o marco conceitual disposto nos aportes teóricos acerca da violência e dos processos inclusivos no contexto escolar, e após a entrevista será realizada a análise de todo material coletado por meio do processo de codificação, categorização e quantificação da informação, analisando as contribuições do marco conceitual e as situações de violência nos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental anos finais.

Assim, para o tratamento dos resultados da pesquisa, foram pré-estabelecidas as categorias de análise, contextualização da unidade escolar, caracterização dos sujeitos da pesquisa, violência e processos inclusivos com aspectos do cotidiano escolar. Para organização dos textos analíticos e suas descrições na construção das inferências a partir da categoria estabelecida durante o processo de análise nomeada como o olhar dos sujeitos sobre suas vivências e experiências no contexto das situações e processos inclusivos no ambiente escolar. Deste modo todas inferências são na perspectiva da análise de conteúdo a apresentação dos resultados.

3 ESCOLA E OS PROCESSOS DE VIOLÊNCIA E DE INCLUSÃO

Esta pesquisa se vincula ao Campo da Educação e tem como finalidade apresentar os resultados acerca da compreensão e interpretação das situações de violência vivenciadas por crianças e adolescentes no espaço escolar e suas implicações para os processos de inclusão.

De acordo com a concepção de Alberton (2005), a lei, por si só, não é capaz de promover uma radical mudança substancial, considerando que todos são partes responsáveis pela inclusão e acolhimento dessas crianças e adolescentes, vítimas da violência, mostrando a necessidade de se ter pessoas que os proteja e os respeite como sujeitos de direitos. No caso em tela, a inclusão assume um sentido amplo de garantia da cidadania e de repercussão geral, não ficando restrita a uma determinada problemática ou a determinado conjunto de sujeitos. Ainda que a maioria das pesquisas sobre inclusão tendem a versar sobre questões relacionadas à área da Educação Especial.

Nesse sentido, esta seção visa apresentar as duas categorias que permeiam esse estudo: a ideia de violência; e os processos inclusivos. As duas categorias são mediadas segundo a sua ocorrência no espaço escolar e a visão que os discentes têm sobre as mesmas, e o que se verifica a partir dos documentos analisados.

3.1 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil iniciou em 1549, no Período Colonial, com a chegada dos jesuítas que se dedicaram à catequese, com a finalidade da instrução do gentio. Eles também criaram as escolas de primeiras letras e a instalação de colégios destinados a formar sacerdotes para obras missionárias. Mais adiante, a educação se desvinculou da Igreja, a partir do decreto de Marques de Pombal, em 1759, promovendo a renovação do ensino em métodos e processos. Sendo transferida a vinculação do poder e controle sobre a educação, que inicialmente estava a cargo da Igreja Católica e depois passou a ser responsabilidade do Estado. Ainda assim, desde então, a promoção da Educação era algo que foi sendo revelada desde o domínio de grupos, transmissão de valores, controle societários e todas as estruturas de poder que o modelo social contemporâneo revelava. Dessa forma, a renovação tinha como objetivo colocar a educação a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso, afastando os jesuítas, e o ensino ficando fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, ruindo totalmente o sistema de Educação (MENESES, 1998).

Com a necessidade apresentada por D. João VI, em 1822, de formar pessoal especializado, ocasionou um período fértil em realizações no campo técnico e superior, posteriormente com a criação da Academia de Marinha e outras instituições de ensino para a promoção da defesa militar do reino, mas deixando em segundo plano a educação da população. Nesse contexto, a educação estava a serviço de uma parcela, voltada aos seus interesses e com objetivo de fortalecer a estrutura política administrativa desse tempo.

Segundo Meneses (1998), no período da Primeira República, só no ano seguinte D. Pedro concedia à nação sua lei fundamental com a Carta outorgada de 1824, que garantia a criação dos colégios e universidade com promessas para todos os cidadãos, que foi considerada quando reunida a primeira legislatura de 1826, além da criação de uma escola de primeiras letras com currículo fixo instituído ao ensino primário para as mulheres. E, após o ato adicional de 1834, a competência das escolas de ensino superior ficou a cargo dos concorrentes gerais e provinciais, o que possibilitou a criação de sistemas paralelos de ensino, ficando as demais províncias a mercê sem recursos e suporte para a instrução popular.

Com o processo de independência do Brasil esse olhar sobre a educação se amplia, ainda que não de maneira universal para atendimento a toda população, pois os filtros econômicos e dos extratos que compunham o modelo social escravagista herdado do período colonial continuavam a definir as regras de acesso e dos objetivos educacionais do período. Ainda assim, as bases liberais democráticas começam a ser disseminadas com o intuito de promover a educação para a população e o estabelecimento das regras passa a ser institucionalizado, ainda que fragilizado pelos processos de dissolução de constituição, momentos ditatoriais vivenciados na primeira metade do século e depois, na segunda metade. No entanto, o apelo social e também do modelo social contemporâneo foi pressionando a estrutura política a organizar a política de difusão do acesso da população à educação com o propósito de promover a instrução pública em todos os níveis sobre a responsabilidade do governo (MENESES, 1998).

A Constituição de 1891 garantiu o ensino laico na Educação Básica e também passou a ser instrumento de normativa e fiscalizadora da União, porém, se seguiu a ausência do governo central na manutenção ou na organização da instrução popular como a tomada necessária da formação da consciência nacional. A contradição da República nesse período é a riqueza em projetos de leis para a intervenção da União na Educação popular, mas só por volta do final da Primeira Guerra empunharam a bandeira contra o analfabetismo (MENESES, 1998).

De acordo com Meneses (1998), a Reforma da Constituição de 1926, junto à expansão urbana e às alterações nas relações políticas, econômicas fomentou reflexos na organização da Educação Brasileira. Desse modo, o período da Educação Brasileira, que inicia em 1930, vem acompanhado do crescimento da industrialização, além de várias mudanças na Constituição, como a Nova Constituição em 1934, na qual traz muitas visões de progressismos para a educação no Brasil, mas que não dura muito tempo, assumindo a Constituição do Estado Novo, de 1937 a 1945, tendo o mérito de ser abrangente, aproximando os vários ramos profissionais do ensino secundário em termos de duração e divisão em ciclos.

Depois 1945, houve uma tomada da redemocratização com a volta a princípios de 1934, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, os direitos de todos à educação e a vinculação de uma porcentagem das receitas impostas para manutenção e desenvolvimento do ensino, assim, permitindo a legislação da proposta da Lei de Diretrizes e Bases por um período pela União, até sua aprovação em 1961. Entre o período de 1964 a 1985, mostra a história, por meio dos estudos contemporâneos no âmbito da política educacional da centralização do poder da União, o retrocesso dos ganhos com a primeira Lei de Diretrizes e Bases durante regime militar. Em 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases retoma as atribuições ao reconhecimento de sistemas municipais, estaduais e federal com competência concorrente em regime de colaboração (MENESES, 1998).

A educação como direito e financiamento foi se concretizando a partir do fomento do Estado desde 1934 e a destinação de impostos para financiar a Educação e a constituição da escola como instituição unicamente no período da República. Outro ponto é a condução das políticas educacionais e o visível perfil de descontinuidade da organização da Educação, em parte pelo contexto de guerra, influências externas, processo de industrialização, ditadura militar no percurso histórico. A organização didática em níveis de ensino aparece no século XX firmada como educação básica (RIBEIRO, 1993; MENESES, 1998).

A educação é uma das políticas de Estado que foi sendo moldada ao modelo de Estado, até serem alcançadas todas as classes, assim como a concepção humanitária e sujeito de direito às crianças e aos adolescentes. Isso tornou a sociedade e o governo responsáveis pelos direitos fundamentais dessa parcela da população, sendo um deles a promoção da educação. Sendo esta, uma questão social e histórica centrada desde o poder estatal laico. (RIBEIRO, 1993; MENESES, 1998).

Ainda, segundo a pesquisa de Alberton (2005), a infância é a fase primordial para construção dos saberes, principalmente na formação dos conceitos das relações e na assimilação de laços de afetos expressivos. A autora ressalta que, o termo infância passou a

ser conceituado historicamente a partir do século XVII, sem direitos assegurados, mas com a preocupação de uma educação para disciplina das crianças da época. No Brasil, somente no século XX surge o primeiro Código de atenção à infância empobrecida e em situação de vulnerabilidade social, que até então era marcada pelas lutas contra as labutas das crianças nas fábricas de forma insalubre e condições desumanas. No entanto, o Código perdurou até o final da década de 1970, com base na doutrina da situação irregular. Com a promulgação da Constituição de 1988, a doutrina da proteção irregular foi substituída pela doutrina da proteção integral.

Na perspectiva de direitos, só a partir de 1990, com a Lei Federal n.º 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou a vigorar e as crianças e adolescentes reconhecidos como Sujeitos de Direitos, instaurando no Brasil a Doutrina de Proteção Integral e da Prioridade Absoluta. A divulgação da lei e a implantação dos Conselhos Tutelares fortaleceram as políticas públicas mais efetivas junto aos programas e ações em favor da criança e do adolescente, e uma consciência mais crítica sobre o tratamento da infância.

Direitos foram conquistados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), como o acesso à educação de qualidade, pelo princípio da igualdade de condições e permanência na escola, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e, assim, à educação básica obrigatória e gratuita.

3.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL DA VIOLÊNCIA

Para fins deste estudo, uma outra categoria de análise é a violência. De modo mais abrangente, o conceito de violência pode ser entendido como uma manifestação social comportamental em desacordo com as normas sociais e culturais de convivência, sendo esse expressado por meio de suposto exercício de poder (dominação), como abordou Foucault (1975) e também Safiotti (2004), quando se trata, por exemplo, das questões de gênero. Portanto, como um fenômeno que transversaliza as relações humanas e suas diferentes culturas desde os primórdios das civilizações, há uma multidimensionalidade que reveste suas práticas e indica que esta continua a perdurar na contemporaneidade. Sendo assim, as situações de violência são consideradas fenômenos sociais e culturais, e de base histórica.

3.2.1 As diferentes formas de manifestação da violência e sua vinculação com o espaço escolar

O sistema vigente garantido e legitimado enquanto poder controlador da submissão do Estado sobre as massas de populações, sistema, aliás, que nos dias atuais continua a predominar o Estado com poder, e na medida em que continuamos a observar no seu poder sobre os cidadãos, a franca estratégia das classes dominantes em dar continuidade ao processo de ideologia da submissão, que entre outros elementos sociais, encontra na prisão um meio de tornar o indivíduo apto à absorção incontestada das classes superiores, normalmente amalgamadas às elites do poderio econômico (FOUCAULT, 1975).

Em sua obra “Vigiar e Punir”, Foucault (1975) revela a simbologia do jogo e a busca pela manutenção do poder presente nos diferentes contextos da sociedade de um modo geral. Isso permite a reflexão sobre a proteção que esse importante meio de controle social pôde, e ainda pode oferecer enquanto poderoso instrumento garantidor dos interesses dominantes. Nessas disputas, ocorrem os processos de violação, quando o uso do poder vai de encontro à liberdade e à autonomia do outro. Com relação à violência contra crianças e adolescentes, há uma subjetivação e tratamento do outro como objeto, desconsiderando a sua condição de sujeito de direito.

Por essa razão, o Brasil, ao identificar esse conjunto de situações ocorridas no território nacional, por meio da mobilização social estabeleceu na década de 1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/90.

De acordo com a pesquisa de Alberton (2005), os poucos registros históricos encontrados sobre a infância mostram que a sociedade, ou seja, os adultos, tratavam mal as crianças e os adolescentes, não apresentando um conceito definido sobre a infância, que iniciou sua história no Brasil na sociedade colonial, com a vinda da Família Real nas expedições, por meio de relatos de muitos maus-tratos e violência sexual, considerados normais para a época, apresentando também um índice bastante elevado de mortalidade.

E sobre a vida na Colônia, os relatos mostram, segundo Alberton (2005), que nasceram muitas crianças de mães vítimas de abuso sexual, e o papel dos jesuítas foi relevante em defesa dessas mulheres, não sendo suficiente para combater novas ocorrências, pois muitas crianças se tornaram órfãs, agravando mais um problema social, uma vez que a maioria das mães eram índias e negras. A mortalidade de crianças só foi reduzida quando a ordem religiosa passou a atender essas crianças.

As crianças indígenas recebiam uma educação dos jesuítas sem a preocupação em diferenciar e respeitar sua cultura. E as crianças negras que chegavam nas embarcações sofriam com humilhações e castigos, eram vendidas, e as meninas negras sofriam abusos sexuais. Já as meninas brancas não podiam frequentar a escola, porque seu destino era casar ou ir para o convento, e os meninos brancos assumiam a responsabilidade de adultos com padrões europeus e podiam estudar (ALBERTON, 2005).

Na sociedade imperial, Alberton (2005) relata que os pais davam plena liberdade para os filhos pequenos, as famílias ricas já os enquadravam nos padrões da sociedade adulta, e as crianças das famílias pobres iniciavam trabalhos forçados. No Brasil República os costumes sofrem mudanças, cresce a participação das mulheres na vida cultural, e já se ofereciam vagas para elas nos colégios femininos religiosos.

Durante as décadas de 40 a 50, e de 60 a 70 as crianças e adolescentes eram atendidas de maneira assistencialista, ainda não existia uma política pública voltada para elas, mas algumas instituições não governamentais já começaram a criar leis, não com a intenção de ajudar a crianças e sim trazer benefícios próprios. Surge então o conceito de meninos de rua, que tem a violência presente no seu dia a dia até mesmo nos abrigos especializados, por isso a insistência em permanecer nas ruas gerando um crescente na exclusão (ALBERTON, 2005).

Para Alberton (2005), o fenômeno denominado violência no Brasil infelizmente cresce devido a vários fatores, e entre eles a exclusão social por parte da sociedade, desassistida sem informações e falta de amor. Muitas dessas crianças já começavam a ser agredidas ainda no ventre de suas mães. E, ainda assim, a prevenção é um dos melhores recursos na luta contra a violência, sendo a escola um espaço para trabalhar e descobrir a violação desse direito. Mesmo com os profissionais despreparados, o papel de educador em resgatar o lado solidário e sensível no combate contra a violência é fundamental.

De acordo com Alberton (2005 apud AZEVEDO; GUERRA, 2000) a violência é uma relação interpessoal assimétrica e hierárquica de poder com fins de dominação, exploração e opressão. A violência doméstica é um termo mais utilizado, porque na maioria das vezes os agressores e vítimas tem uma relação social de convivência no mesmo ambiente. E esse tipo de violência a qual crianças e adolescentes sofrem dentro de seus lares foi dividida em física, sexual, psicológica e negligência.

A violência doméstica física é caracterizada por agressões físicas que machucam e deixam lesões nas crianças e nos adolescentes, na qual há muito tempo a sociedade não dava a importância, muitos chegavam a óbitos e deixando sequelas nos que sobreviviam. Hoje, o

assunto é visto com outros olhos no mundo, os estudos iniciados com os médicos que atendiam a essas crianças, continuados, atualmente, com sociólogos, psicólogos e pedagogos buscam um meio de prevenção. A violência sexual por sua vez é um ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente menor de 18 anos, tendo por finalidade sua estimulação sexual ou utilizá-la para obter a própria estimulação sexual ou de outrem. A pedofilia é uma disfunção sexual na qual o indivíduo só sente prazer se relacionando com crianças e adolescentes (ALBERTON, 2005).

A violência psicológica está relacionada a humilhar, menosprezar moralmente, fazendo com que a autoestima de uma criança ou adolescente seja abalada, ameaçando e colocando medo, e pode se manifestar isoladamente, mas esse tipo de violência também se manifesta em todas as outras. A negligência, contudo, é a omissão de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente, tais como alimentação, vestuário, saúde, educação e higiene para prevenir riscos e danos. Por fim, a violência fatal, conceituada por ser aquela que resulta em óbito e é sempre decorrente de uma ação maldosa praticada contra crianças e adolescentes (ALBERTON, 2005).

Chauí (2003) considera o conceito de violência segundo a ideia de força, da propagação de um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra a alguém e se caracteriza, ainda, em função de relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A autora enfatiza que a violência é uma prática que se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de liberdade, como se fossem coisas, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

Existem alguns mecanismos ideológicos de conservação da mitologia da não violência, mesmo com vários anos de exibição da violência no país como: exclusão, distinção, jurídico, sociológico e inversão real. A violência, por sua vez, não é percebida onde se origina, mas é ali mesmo que se define como violência, toda prática e ideia que reduza o sujeito à condição de coisa, perpetuando a desigualdade econômica, social e cultural, tomadas com a exclusão. A sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, e o centro na hierarquia familiar, e as diferenças transformadas em desigualdades, reforçando a relação de autoridade, em que o outro não é reconhecido como sujeito de direitos (CHAUI, 2003).

Na perspectiva apresentada por Chauí (2003) se verifica um impasse social, pois de fato a violência não se resume a uma ação individual de uma pessoa contra a outra, mas se trata de uma ação determinada pela própria estrutura histórica e social das relações estabelecidas (sujeito dominador e sujeito dominado). Também podemos distinguir entre a

violência social/estrutural e a classificação das ações violentas praticadas, assim como pensar sobre a violência oposta à ética e a violência no âmbito das relações políticas expressa por meio do exercício do poder. Isso torna a ideia de violência complexa e que não está restrita à violência física, que é de maior repercussão e de visibilidade social.

Nesse sentido, amplo do conceito de violência apresentado por Chauí (2003), que não resume à violência física e à necessidade de ferir o corpo do outro para configurar como uma ação violenta, as autoras Manzini e Branco (2017) discutem o bullying partindo do modelo de sociedade que estamos vivendo. O que antes era considerado relações sociais normalizadas passaram a ser consideradas relações violentas, nas quais a criança está sendo ensinada de maneira incoerente e de uma prática ofensiva continuada em relação ao outro, ou seja, achar que é normal agredir e ser agredida para aprender a se defender passa a ser considerado um movimento que não pode ser tolerado.

A partir de uma retrospectiva histórica, Manzini e Branco (2017 apud ANTUNES; ZUIN, 2008; AVELLANOSA, 2008; OLWEUS, 1993) consideram que o bullying representa situações de violência repetitiva e intencional em uma relação em que há desequilíbrio de poder, na qual a definição do termo é uma palavra inglesa que passou a ser utilizada pela Psicologia na Noruega na década de 70, sem tradução para o português, mas permanecendo o mesmo sentido e mudando apenas a classificação no que diz respeito à natureza das agressões e à forma como ocorrem, sobretudo, no espaço escolar.

Na concepção de Manzini e Branco (2017), o bullying é um comportamento agressivo que depende da relação do agressor com seus familiares e em muitos outros contextos da sociedade, ou seja, o agressor também sofre agressões pelos pais, irmãos mais velhos, ou na escola e na comunidade, e isso leva a repetir com os outros muito do que vive, sem ter compaixão e nem consciência do que está fazendo. Os agressores que praticam esse tipo de comportamento apresentam um padrão de relacionamento antissocial e distúrbio de conduta, que muitas vezes estão associados às suas vivências familiares, ciclos de “amigos”, na participação em ambientes coletivos e que marcam a sua personalidade. (MANZINI; BRANCO, 2017).

Outra concepção da prática do bullying é a motivação atrelada ao poder e ao preconceito:

A motivação das agressões típicas do *bullying* devem ser interpretadas como múltiplas, envolvendo desejo de atenção, desejo por controle e poder, preconceito, inveja proteção da própria imagem, medo, egocentrismo, falta de sensibilidade, vingança, práticas familiares hostis, falta de orientação, baixa autoestima, permissividade[...]. (MANZINI; BRANCO, 2017, p. 34).

Os agressores utilizam, muitas vezes, o preconceito como resposta emocional aos outros, baseados em crenças afetivas distorcidas pelo julgamento prévio, moral, marcadas pela questão de gênero, sexualidade, racial, étnica, estética. As autoras reafirmam que o bullying é uma expressão de intolerância ao se basear em modelos sociais pré-fabricados, idealizados e considerados hegemônico pelo poder central. De modo que, os discursos utilizados têm como finalidade tornar o outro inferior. Os negros, a pessoa com deficiência, a pessoa em situação de pobreza ou com orientação sexual não hegemônica, entre outras, são as principais vítimas do bullying em espaços escolares (MANZINI; BRANCO, 2017).

O sentimento de inferioridade faz com que os sujeitos se sintam temerosos a retaliações, de modo que a ação é o isolamento, ou a busca de enquadramento no modelo padronizado para ser incluído. Crianças e adolescentes quando submetidas ao bullying tendem a se fechar e o sofrimento passa a ser combustível para os sujeitos que o praticam. Os estudos apontam que há características comuns entre as vítimas, que se apresentam tímidas, retraídas, introspectivas, fisicamente frágeis, ansiosas, inseguras, se veem como perdedoras, estúpidas e não atraentes. E o sistema, frequentemente, menospreza as vítimas sem considerar o contexto, as histórias e a motivação, pois, analisar cada caso é um dos aspectos importantes para o processo de mediação, seja na prevenção ou resolução do problema, assim como as intervenções de saúde e de assistência (MANZINI; BRANCO, 2017).

As consequências são devastadoras para as vítimas, agressores e observadores. Se de um lado as vítimas sofrem uma deterioração da sua autoestima, e do conceito de si, no outro lado os agressores também precisam de auxílio, visto que também sofrem a deterioração dos seus valores e da sua formação psíquica. O apoio da família e da escola, por meio de orientação e da equipe multiprofissional, para poderem minimizar ou superar as situações de agressões, rompendo com o ciclo de violência com a finalidade de mudar o percurso das suas histórias individuais e coletiva, é essencial.

Agressores e observadores, por sua vez, precisam ter a oportunidade de ressignificar as interações sociais no contexto escolar para não praticar e vivenciar a violência como se fosse um fenômeno natural, banal e institucionalmente aceito. Caso isso não ocorra, existe um sério risco de que seus valores e crenças em relação ao mundo e as outras pessoas venham a ser deteriorados, prejudicando o seu desenvolvimento moral como ser humano. (MANZINI; BRANCO, 2017, p. 42).

Com base nas possibilidades de mudança pela abordagem sociocultural construtivista, segundo Manzini e Branco (2017), é possível conceber que, caso haja ênfase na paz e na cooperação como valores e práticas presentes na interação sociais, o fácil hoje encontrado na competição exacerbada, no individualismo e na violência poderá ser

substituído pela valorização de interações sociais construtivas, respeitando a diversidade e pela colaboração entre as pessoas. Outro fator também para promover novas ações no espaço escolar e nas relações dentro da escola é a observação e reflexão acerca das práticas, crenças, valores e motivação das pessoas em interação, desenvolvendo adaptações ao meio e promovendo mudanças, escolhendo novos caminhos e revertendo processos.

Com relação à cultura da violência na sociedade, o que se verifica é uma relação entre opressores e oprimidos, em que o consumismo e a competição estão profundamente enraizados na cultura e nas motivações pessoais, valores e metas, quando os objetivos individuais prevalecem sobre o bem-estar comum, acabam por levar a comportamentos sociais agressivos, hostis e antissociais. O modelo social meritocrático é fundamentação dessa perspectiva. (MANZINI; BRANCO, 2017).

Segundo Silva (2010), os avanços tecnológicos estão sendo usados erroneamente de maneira insensata e muito pouco éticas, em que os praticantes do cyberbullying, ou ‘bullying virtual’, utilizam os mais atuais e modernos instrumentos da internet e outros meios tecnológicos de informação e comunicação, com o objetivo injusto de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas.

A diferença entre o cyberbullying para o bullying são os meios utilizados, em que no bullying as formas de maus-tratos são diversas, no entanto ocorrem no mundo real, já no cyberbullying os atos de agressões virtuais se valem do anonimato com apelidos, nomes de outras pessoas, personagens famosos de filmes, novelas, seriados, para constranger as vítimas inventando mentiras, espalhando rumores, boatos insultos sobre os adolescentes, familiares, professores e outros profissionais da escola, que se multiplicam em uma velocidade absurda de forma instantânea via celular, e-mails, redes sociais, páginas virtuais (SILVA, 2010).

Outras formas de cyberbullying são as invasões das contas de e-mails, redes sociais, por meio da clonagem, enviando mensagens depreciativas e caluniosas como se fossem a própria vítima. Também invadem sites e fórum, livros de visitas virtuais para deixar mensagens pejorativas ou opinar de forma inconveniente. Ainda existe a possibilidade da utilização da imagem das vítimas como mercadoria exposta em rede mundial, alimentando a pornografia e pedofilia. E quando alguém é alvo do cyberbullying, dificilmente consegue limpar seu nome, mesmo com a possibilidade de rastreamento do agressor pelos peritos policiais especializados, que ainda é limitado, comparado ao poder sem limites dos autores do cyberbullying (SILVA, 2010).

3.2.2 Estudos sobre violência no contexto escolar

Ao realizar o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES do tema desta pesquisa e visto que trata da linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, foi necessária sua correlação entre os termos violência e os processos inclusivos no contexto escolar a interface entre a violência na escola e processos inclusivos está conectada, primeiramente, às situações de violências encontradas no contexto escolar e aos processos inclusivos, visto de que maneira está inserido ou o que faz em sua prática.

Entre os descritores do levantamento foram utilizados violência na escola, processos inclusivos, violência e os processos inclusivos. Das pesquisas realizadas na Região Norte, entre as dissertações, 56 para violência na escola, e nenhuma para a correlação entre violência e processos inclusivos. Também entre as três temáticas apresentadas nenhuma pesquisa foi encontrada em nível Lato Sensu, em Roraima. Assim três estudos foram escolhidos que mais conversavam com esta pesquisa, como também para o aprofundamento dessas questões:

Quadro 2 – Levantamento de estudo sobre violência no contexto escolar

AUTORES	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Archangelo (2018)	Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediações e enfrentamentos.	Professor Mediador; violência da escola; microviolência escolar; exercício da cidadania; conflitos interpessoais.
Rodrigues (2013)	Violência na Escola e a possibilidade de mediação dialógica.	Violência na escola. Mediação dialógica; Ambiente escolar.
Barbosa (2018)	A violência no contexto escolar: representações de alunos do Ensino Fundamental.	Representação; Violência; Violência psicológica; Relações Interpessoais; Ensino.

Fonte: Dados retirados do site da CAPES (2013 a 2019). Elaborado pela autora.

Com base na tese de Archangelo (2018) e das dissertações de Rodrigues (2013) e Barbosa (2018), conforme quadro 2, para compreender a interface entre a violência na escola e processos inclusivos, pode-se perceber a preocupação com a temática da violência na escola e a necessidade de uma mediação das ações no contexto escolar através do ensino:

[...] as reflexões anteriores demonstram a importância e a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema que a cada dia está mais em evidência em nosso país que se trata da violência escolar surgida a partir das relações de convivência na escola e como esse profissional, o Professor Mediador, está contribuindo com a diminuição dessa violência e das microviolências [...]. (ARCHANGELO, 2018, p. 21).

Evidencia-se nesse contexto que a escola é considerada como responsável pela formação da dimensão humana e das relações estabelecidas e que o compromisso não se restringe ao contexto escolar. São reveladas situações de interações com a sociedade. A dimensão humana é o foco para a realização desse processo de formação do aluno. Ainda que os envolvidos no contexto da escola nem sempre estão preparados para tal tarefa, sentindo-se inseguros, principalmente, quando há ocorrências de violência que permeiam e marcam as relações no espaço escolar (ARCHANGELO, 2018).

E devido ao compromisso social da escola pautada na perspectiva da proteção à criança e ao adolescente e pela garantia aos direitos humanos, o autor destaca a necessidade de atuação no espaço escolar de uma equipe multiprofissional e de trabalho interdisciplinar, pois, a atuação do professor e da equipe técnica, restrita somente à atuação da coordenação pedagógica não é considerada suficiente para promover as medidas de prevenção e protetivas em casos de violência e microviolências. (ARCHANGELO, 2018).

O estudo de Archangelo (2018) também reflete sobre a importância de categorizar os problemas do cotidiano escolar relacionados às situações de violência. Assim como, o destaque para o papel da escola na sua organização enquanto espaço de direito à vida democrática e ao exercício da cidadania, por meio das intervenções sistematizadas de prevenção e ação a partir da identificação e o tratamento das situações de conflitos.

Ainda em análise aos estudos, a pesquisa de Rodrigues (2013, p. 115) aponta que:

[...] essa violência no ambiente escolar pode ser amenizada por práticas pedagógicas que priorizem a mediação dialógica, considerando que por meio do diálogo todos nós podemos resolver nossos conflitos e situações de crise de maneira criativa e positiva, ampliando o espaço de troca e de participação, favorecendo assim, o desenvolvimento do respeito, do amor e da cooperação dentro do ambiente escolar.

De modo que, para enfrentar essas situações de violência no ambiente escolar é preciso apresentar um processo de mediação dialógica com o intuito de dirimir o conflito entre os pares. Já com base nos alunos do fundamental, a pesquisa de Barbosa (2018) mostra que a representação da violência no contexto escolar está,

[...] geralmente associada à falta de diálogo e às agressões verbais e físicas constantemente observadas na resolução de conflitos provocados pela disputa de poder ou dificuldades interpessoais nas relações cotidianas escolares, principalmente entre pares (aluno/aluno). (BARBOSA, 2018, p. 7).

Rodrigues (2013, p. 19) apresenta assim a definição de violência na escola como “todo e qualquer constrangimento físico ou moral dentro das relações escolares e da própria

prática pedagógica da escola, praticados ou sofridos por sujeitos que mantenham relação, direta ou indireta, com a escola”.

Quadro 3 – Fatores internos e externos das situações de violência vivenciadas no espaço escolar

Tipo de classificação	Extraescolar	Intraescolar
Violência e microviolências Archangelo (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Violência cotidiana: doméstica, política, policial, religiosa, criminal, nas ruas, no trânsito, no campo. - Violência contra o jovem, o negro, o homossexual, a criança, a mulher, o idoso, as pessoas com deficiência. - Formas de violência: física, moral, cultural ou simbólica no ambiente familiar ou espaços coletivos na sociedade. - Violência “dura” ações agressivas previstas no código penal: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto. - Microviolências: incivildades, transgressões e indisciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos interpessoais: agressão física ou verbal a partir de discurso de ódio, “brincadeiras”, <i>bullying</i>, ansiedade, dor. - Agressão física, extorsão, vandalismo e incivilidade contra patrimônio ou entre sujeitos no ambiente escolar. - Microviolências: incivildades, transgressões e indisciplinas entre pares e contra profissionais da educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os fatores externos, conforme quadro 3, têm cada vez mais adentrado ao espaço escolar, derrubando os muros da escola, segundo a repercussão que a violência tem no ambiente entorno da escola, ou nos sujeitos que sofrem os reflexos dessas violações no seu cotidiano e que influenciam nas suas condições físicas e psicológicas, dificultando o seu processo escolar (socialização, queda de rendimento escolar).

A escola é um espaço de conhecimento e desenvolvimento integral do sujeito e com a função social da formação e o exercício da cidadania. No entanto, as microviolências apresentadas por Archangelo (2018), com fatores internos e externos ao ambiente escolar, os mais comuns são os comportamentos classificados como incivilidade ou indisciplina, incompatíveis com as normas e, sobretudo, com o processo de socialização e inclusão dos diferentes no ambiente escolar. Fatores que repercutem no percurso escolar dos discentes e dificultam os processos pedagógicos.

Outro ponto importante no estudo de Archangelo (2018) é uma reflexão sobre a diminuição de violências “duras” como os homicídios, estupros e agressões com armas na

escola, mas o contraponto é o aumento de pequenas infrações, insultos, desrespeito às normas, às regras, ou seja, da incivilidade, transgressões e indisciplinas.

Reafirmando com base no estudo de Charlot (2002 apud ARCHANGELO, 2018) que existe sim violência escolar, porém, em menor quantidade que apresentada nas mídias, além da necessidade de compreender os tipos de violência existentes como a violência na escola, que se reproduz como o resultado da violência fora da escola, e a violência da escola, produzida pela instituição escolar considerada simbólica, também tem a violência à escola dirigida diretamente à instituição, aos seus representantes a partir da forma como esta tem encarado ou ignorado em alguns momentos. Isso ocorre, seja pela falta do aprimoramento da formação dos profissionais da educação para lidar com essas situações, ou pela ausência da própria política pública de incluir a temática da violência como essencial para discussão no ambiente escolar e na preparação dos sujeitos que atuam nele.

O direito à diferença e ao pensamento divergente deve fazer parte do contexto escolar. Sendo esses um dos pontos levantados pelo autor e que têm, de acordo com o mesmo, gerado conflitos na escola. Mas esses pensamentos divergentes entre os indivíduos no ambiente escolar devem ser valorizados e respeitados, pois ele é essência para o processo dialético e ao estabelecimento do diálogo e à promoção das interações sociais. No entanto, a intolerância ao diferente e ao contraditório tem gerado conflitos no ambiente escolar. De modo que essas relações em alguns momentos são classificadas como indisciplinas e as resoluções punitivas têm sido consideradas as mais apropriadas, incluindo a transferência, ao invés de investir no debate como forma de promover o diálogo e a necessidade de reconhecimento à convivência entre os diferentes, considerando o espaço escolar como espaço plural (ARCHANGELO, 2018).

Nesse sentido, é necessária a utilização da resolução de conflitos na escola com o objetivo de contribuir com o exercício da cidadania previsto nos documentos oficiais brasileiros, como a criação de espaços que possibilitem a conversação, o diálogo e a mediação para compreensão em relação aos direitos e aos deveres do outro. A necessidade de um trabalho sistematizado no cotidiano escolar, planejado e organizado de modo que os alunos possam refletir a respeito de seus conflitos e da diferença (ARCHANGELO, 2018).

A relação professor e aluno, apresentada por Rodrigues (2013), reflete sobre estar comprometida devido ao autoritarismo relacionado ao abuso de poder, as punições arbitrárias, nas relações de conflitos e na má qualidade do ensino, assim, precedendo o conceito de violência estabelecido no contexto da escola, representando a violência simbólica. E mesmo

relacionada ao poder e ao autoritarismo a violência simbólica não deve ser considerada como a principal violência presente no contexto escolar.

Os tipos de violências no contexto escolar também são retratados no estudo de Charlot (2002, apud Rodrigues, 2013), na qual afirma que a violência na escola, relacionada aos fatores externos, tem seus reflexos dentro da instituição, porém, não está relacionada com o funcionamento da instituição. Já com relação à violência à escola e a violência da escola, a instituição possui uma margem de contribuição dos atores pertencentes a esse contexto, no entanto pode criar mecanismos pedagógicos de enfrentamento.

No Brasil as iniciativas públicas de enfrentamento muitas vezes dependem dos estabelecimentos de ensino em parceria com outras instituições, acontecendo de forma fragmentada, revelando que ainda há muito para ser feito. As mídias também influenciam no destaque dado à violência escolar e, em sua maioria, contribuem para o sentimento de insegurança nesse contexto (RODRIGUES, 2013). A violência escolar também implica em questões de caráter social que leva à reflexão:

A escola faz parte da dinâmica social e produz suas próprias contradições. Por isso, a violência na escola perpassa por questões de caráter social, externas ao ambiente escolar e por questões internas, de origem pedagógica. Assim, pensar na escola também implica investigar como se processam suas relações sociais, isto é, como os sujeitos escolares se relacionam interpessoalmente e como a escola se relaciona com a comunidade a qual pertence. (RODRIGUES, 2013, p. 46).

3.3 DEFINIÇÃO CONCEITUAL DE INCLUSÃO

Ao situar o fenômeno da violência a partir do contexto escolar, busco por meio das considerações de Veiga Neto (2008) sobre as ações de inclusão não serem por si só boas ou corretas, assim como as políticas de inclusão não serem sempre boas ou necessárias, e articulando também no âmbito da escola as ações inclusivas dos sujeitos que sofrem de alguma forma a violência. De modo que é necessário a partir dos estudos de Veiga Neto ver o que se produz tanto nas relações entre si, como nas relações com o mundo, para que seja por meio dessa junção examinada as condições a partir das quais foram constituídas socialmente e historicamente.

3.3.1 Perspectiva inclusiva social

Ao se falar ou analisar algo, a princípio não pode ter como base o juízo de valor, evitando buscar soluções antes de pôr em primeiro lugar e em suspenso os problemas, para

não correr o risco de não pensar de outra maneira, enxergando as alternativas plausíveis, ou se afetando por avaliações morais e/ou ideológicas. Veiga Neto (2008) considera que a problematização da inclusão dos sujeitos ocorre por meio de situações de violações a que esses são submetidos. Sendo que esse problema de pesquisa tem sua vinculação no âmbito da sociedade, da educação escolar e sobre as outras formas de relações com o mundo.

O autor aponta a ambivalência da inclusão, que de alguma forma também gera a exclusão, principalmente, no contexto escolar, servindo a muitos com interesses divergentes entre si, perturbando o pensamento moderno em que se busca segurança e estabilidade. Dessa forma, é necessária uma análise do mundo social no qual se constrói o processo de inclusão, por meio das políticas que se propõe à sua promoção. E a compreensão desse conceito é permeada em função dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Para Veiga Neto (2008), a necessidade de incluir pode gerar um imperativo natural, visto a inclusão como imperativo social, na qual se oferecem diferentes maneiras e métodos para que isso ocorra. O marco que gera o resgate da discussão da inclusão é por consequência das situações antagônicas vivenciadas, geradoras da exclusão social por obra de certos arranjos sociais e econômicos. Esse resgate é em função das discussões contemporâneas sobre cidadania e a defesa da promoção da dignidade humana como necessários e importantes para a coletividade e que tem demandado a construção e experimentação de novas propostas de arranjos sociais.

No caso de crianças e adolescentes o aumento da violência praticada contra esses sujeitos e sua repercussão no ambiente escolar tem se tornado uma preocupação e um desafio a ser refletido e enfrentado. O estabelecimento de novos paradigmas relacionados ao tratamento desse público no cenário nacional é marcado a partir de normativas que sustentam essa perspectiva, como é o caso dos princípios sociojurídicos da prioridade absoluta e da condição de sujeito de direitos a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo processo de conscientização para o comprometimento da cultura da paz (ALBERTON, 2005).

No caso dos processos inclusivos, os estudos apontam que, para o seu estabelecimento as ações vão muito além do espaço físico estrutural para receber o aluno e as modificações arquitetônicas (rampas, sinalizações, calçadas e banheiros adaptados), deve-se incluir, também, no conjunto dessas intervenções, a promoção de relações que promovam a inclusão dos discentes e o respeito às diferenças (classe, gênero, etnias, orientações sexuais). A qualidade e o acesso, no caso da educação, devem primar por essas trocas. (PAULON; LUCCA FREITAS; PINHO, 2005).

Nesse cenário, a escola é considerada uma entidade da rede de proteção a crianças e adolescentes, vítimas de situações de violência, essencial para auxiliar a inserção e o acesso inclusivo com a finalidade de prevenir, interromper e/ou minimizar os efeitos do tempo e das etapas perdidas no período de ocorrência das violências (ALBERTON, 2005). Essa perspectiva de olhar e acolhimento promovidos a partir da escola é corroborada nos estudos de Foucault (1989), ao considerar o equipamento escolar como o lugar legitimado socialmente, onde se produzem e reproduzem as relações de saber e poder.

Segundo Paulon, Lucca, Freitas e Pinho (2005), a inclusão na escola parte da formação de uma equipe interdisciplinar com um trabalho educativo (diferença e equidade) voltado para as práticas dos diversos campos de conhecimento. A repercussão da violência nos processos inclusivos no ambiente escolar deve ser pensada muito além da proposta apresentada no documento subsidiário da política de inclusão, pois, como proposto por Landini (2011), para a inclusão da criança e do adolescente, que de alguma forma sofreu algum tipo de violência é necessário uma equipe multiprofissional que tenha acesso ao ambiente escolar, mantendo um trabalho voltado para a perspectiva social e profissional e a parceria entre os profissionais da Educação, Saúde, Serviço Social e o Conselho Tutelar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a notificação compulsória de casos de maus-tratos a profissionais da Saúde, Educação e Bem-Estar Social ao Conselho Tutelar das respectivas localidades. A obrigatoriedade está presente na legislação brasileira desde 1990, quando da decretação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de uma postura mais protetora na relação professor/aluno. E, apesar da obrigatoriedade, é baixo o número de notificações realizadas, isso revela o pouco conhecimento da temática da violência contra criança e ao adolescente, sugerindo uma simples tarefa colocada de esclarecimento de ações preventivas e assistenciais possíveis para o enfrentamento dessa problemática (LANDINI, 2011).

Partindo da matriz de experiência como a forma de vida transformada, na presente proposta por Lopes e Morgenster (2014), na qual a inclusão é vista por três dimensões de saberes e a sua formação. No primeiro, a partir de um ponto comum que a integra e a compõe; no segundo, as formas de se comportar diante da inclusão e em relação a ela; e o terceiro, o olhar para a inclusão na medida em que ela configura certo modo de ser dos sujeitos não incluídos (em oposição à exclusão), perante os sujeitos posicionados como incluídos e em relação a eles, considerando que ambos são alvo e condição para a existência dessa matriz de experiência. A inclusão é uma matriz de experiência que movimenta práticas de subjetivação

dos indivíduos, para constituí-los sujeitos capazes de conviver com outros e adotar comportamentos considerados inclusivos.

Os processos inclusivos vistos pela matriz de experiência de inclusão proposta por Lopes e Morgenstern (2014), além de possibilitar a economia com a aproximação dos sujeitos envolvidos e de que todos usufruam dos mesmos direitos agindo com maior fluidez e controle dos riscos sociais, que podem ser constantemente mapeados e acompanhados, permite também ao colocar todos juntos, perceber subjetividades distintas, de vidas diferentes e ações outras, mesmo que sejam rápidas, fugidias, ativistas e de contra condutas. As experiências com os diferentes ampliam a concepção e o olhar sobre a realidade social e possibilita refletir sobre a sua própria condição social em função da condição do outro e das possibilidades de modificação, uma vez que são frutos dessa construção social.

E refletindo no pensamento de Freire (2011), quando permeou no compromisso do profissional com a sociedade, por meio da análise a respeito do homem, assim, somente o homem, através da reflexão-ação, tem a capacidade de atuar, operar, refletir, transformar e se comprometer. Portanto, não há reflexão e atuação sem que a sociedade se aproxime da realidade verdadeira e concreta, de tal modo quanto a necessidade da comunidade escolar com o seu compromisso de levar o conhecimento mais próximo da realidade do discente em seu processo de ensino e aprendizagem para uma mudança da repercussão da violência junto aos processos de inclusão.

Conforme proposto por Santana (2016), o profissional de educação tem papel fundamental na formação dos discentes no ambiente escolar e em parceria com a instituição educacional possibilita uma educação baseada na promoção da saúde (física e mental), motivando-os a terem e praticarem atividades saudáveis dentro e fora do espaço escolar, atuando diretamente na prevenção e na promoção de um aprendizado de um estilo de vida ativo.

Visto que, como previa Saviani (2007, p. 45), também há a necessidade da “reorganização do movimento dos educadores que permitisse arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira”. Nesse sentido, a fala de Saviani, corrobora com a parceria que se faz necessária entre o trabalho que o professor e a instituição de ensino faz para fortalecer a acessibilidade da educação e seu papel de levar conhecimento aos discentes, e a Educação é tanto um meio quanto um fim para atingir os objetivos educacionais dentro do contexto escolar a partir de uma proposição coletiva de ensino e de aprendizagem.

Ainda, segundo Tardif (2002), essa prática profissional dos professores, que são por fim deve ser plural e heterogênea, justamente para atender às demandas de um público plural e heterogêneo, evidenciando que toda a prática educativa deve se fundamentar em uma problematização que vai contribuir para efetivar as práticas educativas. O autor considera também que da mesma forma há que se pensar isso na prática educativa acadêmica, dialogando com base nas pesquisas e das práticas em si.

Discute-se nesse contexto a necessidade do professor pesquisador. Santos (1997) afirma que a junção dos conhecimentos científico e o senso comum é inteiramente racional, ao passo que também demonstra um enriquecimento fundamentado nesse encontro. Isso permite que o conhecimento científico se aproxime e incorpore o senso comum, que ao ser defendido e questionado por todos e não por uma minoria, promova o acesso de todos à ciência e o seu desencastelamento. Assim, o professor, por meio da pesquisa, faz uso da ciência para validar o senso comum das práticas educativas necessárias para ensino e a transformação do conhecimento.

E estando ligada a Educação aos processos de mudança social, no que se refere Freire (2011), quando destaca o homem como um ser inacabado e sujeito de sua própria educação, um ser em constante busca por perfeição, busca permanente em si mesmo e em comunhão com os outros, o professor junto ao processo de ensinar vai criar as possibilidades para a sua produção ou a construção do conhecimento, e os discentes tornam os sujeitos participantes e atuantes junto ao professor, trazendo a pesquisa aliada ao ensino e aproveitando as experiências que têm os discentes nas discussões da realidade concreta associada à disciplina, cujo conteúdo se ensina.

3.3.2 Estudo sobre a violência e processos inclusivos no contexto escolar

Nesta subseção, a discussão sobre a problemática da violência e dos processos inclusivos é fundamental para demarcar a reflexão que tem sido realizada sobre essa questão no campo da Educação. Isso, porque são aspectos que fazem parte do contexto educacional e que são interdependentes, pois suas ocorrências têm influência direta entre eles.

Para os descritores processos inclusivos, violência e os processos inclusivos no banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas lacunas na Região Norte entre as dissertações, 1 para processos inclusivos, e entre as três temáticas apresentadas nenhuma pesquisa foi encontrada em nível Lato Sensu, em Roraima. O estudo abaixo foi escolhido que

mais dialogava com esta pesquisa, como também para o aprofundamento das sobre a violência associado aos processos inclusivos no contexto escolar:

Quadro 4 – Estudo sobre violência e processos inclusivos

AUTORES	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	PALAVRAS- CHAVE
Santana (2013)	A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes.	Conflito; Violência; Mediação; Cultura da Paz; Inclusão; Pesquisa-Ação.

Fonte: Dados retirados do site da CAPES (2013 a 2019). Elaborado pela autora.

Na análise da dissertação de Santana (2013), exposta no quadro 4, verifica-se que o autor apresenta uma articulação entre essas duas categorias na busca da compreensão da interface entre as situações de violência ocorridas na escola e os reflexos que as mesmas podem ocasionar nos processos inclusivos. Esse foi o único estudo registrado no banco da CAPES dentro do período de referência, que sinalizou uma relação com a problemática da violência e a relação com os processos inclusivos.

[...] a aplicação da mediação como estratégia de resolução de conflitos foi entretecendo relação e laços de afetividade entre os integrantes da comunidade escolar. Desse modo as pessoas passaram a se sentir incluídas, acolhidas e confiantes. (SANTANA, 2013, p. 18).

O estudo de Santana (2013) buscou aplicar a mediação no ambiente escolar pela vertente estratégica da promoção da boa convivência, da organização para gestão dos conflitos escolares por meio do exercício da cidadania entre crianças e adolescentes, de maneira a abranger outras pessoas que faziam parte das interações no contexto escolar. O autor, ao identificar as situações de conflito no ambiente escolar, aponta que a superação dessas situações pode ocorrer à medida em que se estabelece entre os sujeitos práticas de acolhimento, que garantam aos sujeitos um sentimento de confiança, ressaltando ainda que essa prática é uma proposição inclusiva.

O estabelecimento de alguns critérios foi necessário, à mediada em que se observou a necessidade de restaurar a confiança entre os sujeitos em situação de conflito, e entre eles, a necessidade dos alunos perceberem que o dispositivo de mediação era imparcial, sem tomar partido ou dispor de julgamentos, buscando, sim, a preservação e a proteção integral dos envolvidos em seus aspectos físicos, cognitivos e afetivos, inclusive, os ensinando a conviver fora do ambiente escolar (SANTANA, 2013).

O autor salienta, também, que a identificação de proposições voltadas à desarticulação da posição de autoridade tradicionalmente a partir da relação entre professor e aluno se manifesta como uma postura mediadora importante para a caracterização da inclusão nesse contexto.

[...] a mediação no ambiente escolar como uma estratégia de promoção da boa convivialidade, da boa gestão dos conflitos escolares e da efetivação da cidadania entre crianças e adolescentes, de modo que também atingisse outros interlocutores com os quais estes interagissem no espaço escolar. (SANTANA, 2013, p. 18).

Desse modo, o foco principal é a valorização do ser humano para se pôr como participante (agente/sujeito) da sua história e das interações com todos os sujeitos do contexto escolar e sua articulação com os membros externos à comunidade escolar. E com base nos achados sobre o comportamento dos alunos e sobre a percepção ao comportamento dos outros, revelando correlação entre a violência e a percepção do clima de confiança, que envolve os alunos, e a mediação como possibilidade de minimização dos aspectos negativos na relação entre os sujeitos da pesquisa no contexto escolar (SANTANA, 2013).

No estudo de Santana (2013) a mediação acontece de forma interdisciplinar pela perspectiva social, envolvendo pessoas de diversas áreas do conhecimento, a depender da necessidade do caso apresentado em apreço, considerando entre outros aspectos os emocionais, relacionais, negociais, legais, sociológicos.

O estudo também investigou três modelos de mediação: o tradicional é aquele utilizado para tratar conflitos de interesse importante para que acordos sejam compostos, especialmente no sentido de se dar uma satisfação às famílias dos alunos e distribuindo justiça na comunidade escolar, em relação a se dar a cada um aquilo que é seu após o conflito mediado; o circular-narrativo é aquele que permite às partes reconstruir o significado das histórias, pela ressignificação própria a partir das sessões de mediação ativas, para que utilizem um prisma diferente; já modelo transformativo é aquele que reformula comportamentos, aprendizagens e caráter (SANTANA, 2013).

A atuação em conjunto dos três modelos de mediação possibilita uma escola mais inclusiva e menos violenta, eles utilizam técnicas como escuta ativa, formulação de perguntas, resumo seguido das confirmações, cáucus, brainstorming, teste de realidade. É importante buscar a inclusão e a participação dos interlocutores do ambiente escolar, pois a mediação também atua como estratégia para unir e integrar, melhorando a manutenção e revitalização do diálogo entre alunos, professores e funcionários e são fundamentais que sejam integradas aos processos educativos:

[...] as partes devem participar ativamente ouvindo e sendo ouvidas, para que através de sua participação efetiva cheguemos a resultados positivos em suas afetividades. Além de pôr fim aos conflitos, devemos estimular à convivência na adversidade, a despertar os envolvidos ao respeito, ao bem-viver, à cultura da paz, aliviando suas tensões causadas pelo mal-estar resultantes da violência ou dos conflitos. (SANTANA, 2013, p. 62).

A mediação no espaço escolar é efetiva para a inclusão em casos de violência, mesmo considerando como um de seus aspectos a exclusão, tornando o ambiente escolar hostil e pouco interessante, e também considera que cada modelo de mediação tem seu papel de modo a diminuir os efeitos subliminares da exclusão que se apresentam de forma subjetiva para cada caso no processo educativo (SANTANA, 2013).

Santana (2013) propõe com esse estudo a necessidade de legitimação da mediação, primeiramente pelo corpo docente através de projetos de enfrentamento da violência e da exclusão, considerando um alcance significativo das ações em um número de participantes. Quanto maior a repercussão das ações de enfrentamento pela mediação, melhor para combater os problemas sociais como a violência e a exclusão escolar.

3.3.3 Educação, formação e cidadania, um ponto de inclusão

Nos estudos de Saviani (2013), a Educação Brasileira deve perseguir objetivos como subsistência, transformação, libertação e comunicação diante da valorização de uma realidade em que a prioridade são as ações para a promoção dos sujeitos, ao considerar que por meio da educação é possível conhecer, intervir, com liberdade, comunicar e colaborar na sociedade. A Educação Brasileira, segundo esses fundamentos de priorização das ações que promovem os sujeitos como agentes de sua história, a considera como aporte para o autoconhecimento de si e sua relação com o ambiente em que vive, a partir da interação entre o se conhecer e conhecer o mundo e as contribuições dessas relações para transformação da sociedade, a qual é chamada de cidadania, para exercer seus direitos e deveres para garantir o desenvolvimento social, cultural, político e econômico.

Nesse cenário, Saviani (2015) salienta, como recurso ao processo de inclusão, a promoção de uma perspectiva de educação para a emancipação dos sujeitos. Sendo assim, o propósito da formação se alia ao pensamento crítico através da prática pedagógica do professor como o mediador para as questões trazidas pelos discentes (sujeitos). Ação pedagógica que permite aos discentes o questionamento e a percepção da realidade social.

Considerando a ideia de Birman (2002), a subjetividade na prerrogativa de educar na contemporaneidade se fundamenta desde a relação entre os sujeitos e o mal-estar produzidos pelos encontros. Desse modo, as práticas pedagógicas para a promoção da educação são voltadas para alcançar a cidadania nos registros éticos, estéticos, políticos e cognitivos. E outra questão apontada pelo autor sobre a subjetividade para a Educação é a definição que a mesma traz como meta e finalidade nas práticas educacionais concretas, um norte do que se pretende delinear com essas práticas.

Visto, também por Costa (2002), que a problematização da subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura na prerrogativa para formação dos sujeitos reflete a ideia de que o discurso e a linguagem trazem efeitos produzidos pela sociedade e pela cultura descrevendo, capturando e regulando os sujeitos a alguma coisa por meio das práticas sociais. Esses sujeitos se tornam capturados pelas tramas históricas do poder, que são reveladas com base na articulação do discurso da linguagem e da cultura contribuindo para constituir as formas de ser e de existir dentro de um determinado contexto social e histórico. Costa considera que tudo que é produzido no discurso educa e estabelece a realidade de como devem ser as coisas. Assim, a ação social altera a realidade modificando a cultura, e ela influencia na forma de conceber linguagem.

Ressalta dessa maneira que o sujeito é deformado em diferentes tempos constituídos pelos discursos, narrativas, linguagens e toda influência na forma de ser e conceber as práticas sociais que levam à proliferação de culturas, balizadas pelos contextos sociais e históricos, sendo esse um movimento dialético. Os sujeitos são assim sujeitados ao discurso (produzidos por sujeitos em contextos sociais), e viver a subjetividade através da linguagem e da cultura constrói sua identidade (COSTA, 2002; WOODWARD, 2000).

A formação do sujeito está atrelada à construção da sua subjetividade e a sua identidade formada pelas práticas sociais atreladas aos discursos, narrativas, linguagens permeadas pelas contribuições da cultura. No entanto, isso não é algo fixo, ou finito, a partir de uma estreita relação com o poder, e a necessidade de ter que ser representada (modelos sociais hegemônicos). Entre os pontos comuns, a identidade e a diferença na formação do sujeito são autorreferenciadas e simplesmente existem. Em oposição àquilo que o outro é e em cadeia se tornam dependentes, criaturas da linguagem e seres da cultura e dos sistemas simbólicos que os compõem. Não são fixas, mas marcadas pela indeterminação, instabilidade, dependem da linguagem, decorrentes das características dos signos (SILVA, 2000).

É agregada a esse contexto a questão do poder apontado por Foucault (1975), o autor considera o poder como algo que gera de forma velada a violência com que impõe para gerir a

vida em sociedade, ao estabelecer mecanismos de controle e imposição de comportamentos. Pretende-se fazer os sujeitos produzir mais com poucas inconveniências. A finalidade é aumentar a força econômica em detrimento da força política. Refletindo as situações de inclusão e de exclusão, com base nessa proposição de Foucault, permite-se identificar que os controles objetivam diminuir a capacidade social de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra poder. Tornar os homens politicamente dóceis.

A educação é um processo de colaboração e as relações educacionais são importantes para promover o conhecimento. Nessa conjuntura, se fornecem os subsídios necessários para que o sujeito em formação consiga viver e alcançar a possibilidade de libertação e/ou transformação, sua ou da realidade. Então o ato de dar aula é ação da produção de consumo da humanidade historicamente, na qual aprender e compreender a realidade se configura a partir da ideia da representação mental, em que tem como objetivo a identificação dos elementos culturais e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. A reflexão entorno desses elementos por meio da escola, tem como papel a socialização do saber sistematizado apresentando o saber científico, associado ao compromisso ético e social. Esses elementos são ponderados pelo conhecimento da cultura popular na mediação passando de forma espontânea para o saber sistematizado da cultura erudita que irá refletir para além da sala de aula (SAVIANI, 2013).

Os apontamentos críticos evidenciados pelos escritos de Saviani (2013) acabam por sustentar as evidências de modificação na educação moderna identificadas nos estudos de Schelesener (2013). O autor aponta a necessidade de uma renovação da escola por meio do questionamento da prática dos currículos, dos métodos de ensino, das fragmentações do conhecimento, e é o que propõem realmente os objetivos postos das políticas públicas, que têm implicado nas condições e execução de uma educação de qualidade.

Isso se articula ao atual cenário apresentado por Chauí (2003) marcado por um chamado de retorno à ética, dada a crise de valores estabelecida e a degradação das relações sociais, inclusive, nos ambientes educacionais, apresentados nos estudos analisados. Alguns pontos para esse chamado são destacados por meio do refluxo dos movimentos e das políticas de emancipação de gênero humano, como é caso da retirada da discussão de gênero dos currículos escolares no Brasil, capitaneada por grupos conservadores ideológicos.

A forma atual da acumulação ampliada do capital, a naturalização e valorização positiva da fragmentação e dispersão socioeconômica aparecem no estímulo neoliberal ao individualismo competitivo e ao sucesso a qualquer preço, às mudanças tecnológicas, à

sociedade da mídia e do consumo de bens efêmeros, à violência em escala mundial, são elementos que sinalizam a perpetuação dessa prática nesse contexto histórico e social e, em particular, com repercussão no ambiente escolar, com o retorno das ideias de meritocracia e de centralidade da formação nas competências, presentes na Resolução de Formação de Professores 02/2019 (CEB-CNE).

Então, de acordo com Anjos (2003), a violência está gratuita e sem sentido e o porquê do aumento têm que ir além das análises da teoria clássica da Sociologia, porque a realidade social é assim, pois, tanto as questões sociais quanto a violência gratuita estão cada vez mais complexas e relacionadas a questões mais amplas e mundializadas. A violência não pode ser compreendida sem revelar as recentes transformações, mudanças que rompem as estruturas sociais afetando o comportamento e o modo de pensar, refletindo em questões sociais. O autor sinaliza o processo de banalização da vida e do ser. Aparecem, pois, os elevados índices de criminalidade urbana e violenta, configurando em uma questão maior de cunho político e econômico.

Quando conflitos entre pessoas e grupos e as contradições colidem após permanecerem inertes, surge uma questão social que não pode ser mais ignorada. Assim, a violência não pode ser mais tratada com as teorias e métodos tradicionais das Ciências Sociais, e devido a outros fatores como o tráfico globalizado de drogas, a violência passa a requerer abordagens mais apuradas e articuladas aos contextos micro e macro, uma compreensão na sociedade contemporânea que busca evidenciar novos conceitos e teorias de transformações sociais recentes (ANJOS, 2003).

Nessa perspectiva, verifica-se o processo de vulgarização da ideia de violência como parte de uma manifestação ou representação social de novas forças presentes na reestruturação da sociedade contemporânea. Os estudos de Anjos (2003) apontam que uma possibilidade de saída é a reconstrução de laços dilacerados de sociabilidade, de reconhecimento e de respeito do indivíduo, com seus grupos de referência, vizinhanças, comunidades, novas instituições e com o ambiente de modo sustentável ou durável.

Partindo da contextualização do fenômeno da violência e a sua repercussão geral, passo a situar a educação nesse contexto. De acordo com Laterman (2003), o cotidiano escolar tem sido considerado um ambiente de caos resultante da incivilidade frequente. Embora existam escolas em que a violência está associada ao mundo do crime, não é regra para a maioria das redes de ensino. Um dos principais problemas apontados, de acordo com o autor, parece ser a incivilidade na sua conduta de desorganização e criação de uma crise de sentido e insegurança. As medidas educativas são aquelas que aproveitam o erro, observam o

que o aluno precisa aprender e fundamentadas nas evidências aproveita a oportunidade para mobilizar a atenção, focalizando o aprendizado.

O fenômeno da violência no ambiente escolar é interpretado por Sales et al. (2008) como violência na escola e violência à escola, que se referem a violências dos alunos e a violência da escola, violência da instituição. A ideia de violência à escola nesse estudo é considerada a partir da violência identificada pelos discentes. Ao mesmo tempo em que as situações de violência vivenciadas nesse contexto são expressadas como ação-reação uma da outra. A violência na escola é, em muitas vezes, ocasionada por situações que ocorrem fora da escola, seja na relação entre pares, família ou grupos situados no bairro ou fora dele.

Outra lógica da violência à escola e a violência da escola, entre a escola e os discentes, se caracteriza por uma mútua incompreensão entre sujeitos, ou sujeitos e instituição. Sales et al. (2018) aponta que em algumas situações, a violência é gerada a partir da não aceitação das normas escolares pelos discentes e pela falta de compreensão da mesma e a sua capacidade às expectativas desses sujeitos. Um aspecto importante dessa incompreensão mútua é a identidade negativa que se atribui tanto aos professores, quanto aos discentes nesse contexto.

Já no estudo de Vergana (2016), salienta-se a perspectiva dos sujeitos que compõe o espaço escolar sobre a ideia de violência e a indisciplina como sendo ações que se manifestam nas relações de convivência entre pessoas tanto de dentro como de fora da escola, relacionando-se com fatores estruturais, político-econômicos, socioculturais, entre outros, resultando numa tendência em superestimar os problemas escolares, principalmente pela mídia, que é um dos principais veículos de informação na sociedade atual.

Ainda no estudo de Vergana (2016), para a equipe gestora a indisciplina está relacionada com a dificuldade de aprendizagem dos discentes, para os professores o desrespeito é uma das principais causas para o surgimento de ocorrências compreendidas por eles como indisciplina e violência, e que por detrás desse discurso estão implícitas as várias relações de poder que se desenvolvem dentro desse espaço escolar, tanto com relação aos alunos e professores, como entre esses educadores e a gestão.

De acordo com Branco (2006; 2009 apud MANZINI; BRANCO, 2017) a socialização se manteve por muito tempo restrita à aprendizagem da convivência social, e precisa ser considerada em uma perspectiva bem mais ampla que inclui não somente o desenvolvimento social, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. E só após a compreensão desses processos de socialização na escola e com a participação de atores (intra e extraescolares) combinados a fatores diversos (social, político, cultural, econômico) é que

há condições para uma avaliação do processo de socialização e participação de crianças e adolescentes na sociedade.

A escola, como contexto cultural entre as suas práticas e valores, vem trabalhando na contemporaneidade o combate à prática do bullying e das ocorrências de outras violências através do currículo oculto (elementos que não são evidenciados nos conteúdos, mas em toda prática interna e externa vivenciada pelos discentes e que fazem parte da formação dos sujeitos), na qual a equipe multiprofissional já inclui no seu planejamento anual projetos educativos com o objetivo da prevenção e do combate, através do valor da voz e da participação dos alunos (MANZINI; BRANCO, 2017).

O cyberbullying reflete a cultura firmada na insensibilidade interpessoal e na ausência total de responsabilidade e solidariedade coletiva, encontrando fatores que facilitam para a sua disseminação imprevisível, como a inexistência de padrões legais e éticos para a utilização dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação, a falta de denúncias também promove a sua continuidade impossibilitando a ação das autoridades. Para que as políticas públicas e privadas continuem a planejar e executar as leis para combater e conter o problema é necessário que as vítimas façam as denúncias e arquivem os materiais utilizados no cyberbullying (SILVA, 2010).

Segundo Silva (2010), na maioria dos casos de cyberbullying os praticantes estão na adolescência, que é justamente o período de transformações fisiológicas e físicas em que o cérebro passa por uma profunda reformulação para o amadurecimento ocasionando:

repentinas mudanças de humor, dos adolescentes, os infundáveis questionamentos, sobre regras e limites, os sentimentos de insegurança e insatisfação constantes, as distorções da autoimagem, a necessidade de pertencer a algum grupo, a sede insaciável de novidades, a irresponsabilidade e a inconsequência [...] o despertar da sexualidade [...]. (SILVA, 2010, p. 134 - 135).

De acordo com Silva (2010), muitos adolescentes acreditam que seus atos são apenas “brincadeiras” que não geram consequências. Aos pais cabe o papel de orientação, de vigilância constante da conduta dos filhos com o uso das tecnologias de informação e comunicação, além de estabelecerem uma relação de confiança para essa comunicação entre eles. À escola, a responsabilidade de manter a mediação através de intervenções e ações de enfrentamento, como programas preventivos e atuações em parceria com as famílias dos alunos e outros setores da sociedade que lutam pela redução da violência. Independentemente do tipo e da gravidade, essas questões precisam ser pautadas no contexto da escola.

O tema da violência em meio escolar, considerando o estudo de Blaya (2006), faz parte das principais preocupações políticas, tanto no âmbito das ações educativas como das

inquietações dos pais, professores e pesquisadores. A autora conceitua a violência em uma perspectiva socioconstrutivista, como produto de uma interação entre indivíduos, das interpretações das suas ações e das decisões que daí decorrem em um dado contexto ideológico e político, em função dos interesses e de uma posição social que lhes são próprios em dado momento.

A tradução da violência no contexto escolar, segundo Blaya (2006), revela-se em um conjunto de atitudes e pequenos acontecimentos que contribuem para prejudicar o clima da escola. Assim, o clima escolar é um elemento essencial do bom funcionamento e de construção sociológica que está respectivamente na origem dos comportamentos dos indivíduos, mas relacionado à percepção individual e coletiva do ambiente escolar.

O que ocorre muitas vezes no contexto escolar é a ausência de uma definição da percepção da violência, das incivildades retratadas no contexto da escola para formular um conceito de violência entre as pequenas desordens, indelicadezas, palavras ofensivas, humilhações, mais visíveis que os delitos consideráveis em termos penais. Essa repetição constante das desordens e da impunidade prejudica o clima de convivência, fortalecendo o sentimento de falta de respeito e insegurança entre os envolvidos (BLAYA, 2006).

4 UM OLHAR DOS SUJEITOS ESCOLARES SOBRE A VIOLÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nessa subseção são apresentados os sujeitos da pesquisa, suas falas e concepções sobre o fenômeno da violência e dos processos de inclusão. Também são articulados a essas falas as análises dos documentos levantados referentes ao lócus de investigação, de modo que, a reflexão se conecta aos estudos teóricos que têm sido realizados no campo da Educação e que se ocupam das problemáticas da violência e da inclusão.

O estudo de caso em tela apresenta uma realidade educacional pública, com sujeitos que enfrentam as situações de violência e se conectam por meio da análise de ações inclusivas que se revelam ao longo do texto e tornam a apresentação desses achados uma grata surpresa, sobretudo, pelas evidências reveladas com base na aplicação do grupo focal realizado com os discentes (meninos e meninas) dos primeiros anos do ensino médio em 2021.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

É uma escola pública localizada na cidade de Boa Vista, que recebe alunos de diferentes bairros da cidade. Atualmente é composta por um Conselho que é a instância superior deliberativa, consultiva e normativa em matéria didático-pedagógica, disciplinar, administrativa e financeira, presidido pelo Diretor. A escola e o Conselho contam também com uma Secretaria, Coordenação de Operacional, Coordenações de Ensino, Orientação Pedagógica, Orientação Educacional (OE), Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão, Corpo Docente (com atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração). Também conta com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Orientação Psicológica Educacional (OPE), corpo técnico-administrativo, além de assistentes de alunos, cuidadores e setores de apoio pedagógico como: Biblioteca, Sala de Leitura, Sala de Música, Auditório, Laboratórios de Informática e de Ciências.

O acesso dos discentes à unidade de ensino ocorre por meio de Edital aberto à comunidade. Em ano letivo é elaborado um edital de sorteio de vagas para ingresso no ano letivo subsequente, ficando sobre a incumbência dos responsáveis dos alunos, com as informações recebidas no ato das inscrições para o sorteio, e que devem estar presentes no dia com o número de inscrição. Os alunos sorteados para a quantidade de vagas para cada série serão matriculados seguindo as normas do edital vigente.

A unidade escolar atende o total de 479 discentes, distribuídos em 127 discentes do ensino fundamental anos iniciais distribuídos em 1 turma do 1º ano, 1 turma do 2º ano, 1 turma do 3º ano, 1 turma do 4º ano, 1 turma do 5º ano. No ensino fundamental anos finais são 198 discentes matriculados, distribuídos em 2 turmas do 6º ano, 2 turmas do 7º ano, 2 turmas do 8º ano e 2 turmas do 9º ano. No ensino médio há 154 discentes, sendo 2 turmas da 1ª série, 2 turmas da 2ª série e 2 turmas da 3ª série. Desse total de discentes, a escola conta com 1 com deficiência visual, 3 com deficiência auditiva, 4 com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla, 1 com deficiência física, 1 com deficiência física associada à paralisia cerebral e paraplegia espástica, 2 com síndrome de Down, 12 com transtorno do espectro autista (TEA), 2 com transtorno global de desenvolvimento (TGD), 5 com transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), 1 transtorno desafiador opositor (TOD), 1 com anemia falciforme e 1 com dislexia. Mas nem todas essas categorias são sujeitos público alvo da Educação Especial como consta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu artigo 2º. “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Lei 13.146/15). Isso não implica em não atender as outras demandas, mas é preciso pensar de maneira adequada os sujeitos da educação especial, assim como os demais que necessitam de um olhar atento da escola em seus diversos espaços e diversas políticas e estratégias didático-pedagógica. E de acordo com o Projeto Político Pedagógico:

o atendimento ofertado se dá de forma individual uma vez por semana com duração de uma hora, no horário oposto à sua escolaridade. Conforme acontecem os atendimentos individuais, há o registro onde constam os objetivos e atividades desenvolvidas bem como o relato das impressões e evoluções dos alunos. (PPP, 2020 p. 20).

O número de professores efetivos são 59 e 7 professores substitutos. A unidade conta também com 1 orientador educacional, 16 cuidadores; 3 assistentes de alunos; 1 bibliotecário, 1 psicólogo, 11 funcionários administrativos; 35 estagiários da graduação.

A organização didático-pedagógica oferece primordialmente a Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio com regime seriado anual. A escolha para a pesquisa foi o Ensino Fundamental Anos Finais. A escola é organizada pelo Projeto Político Pedagógico através da sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço escolar, por meio das reflexões sobre a

realidade interna da instituição, pelo viés do contexto social mais amplo e que atenda às dimensões políticas e pedagógicas da educação.

Outro ponto importante está no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola, nomenclatura utilizada pela escola e aprovada pela instituição como documento oficial e que expressa a perspectiva de uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, que nos permite vislumbrar a relação da educação com a sociedade pelo viés da cidadania e a importância de refletir sobre as relações mais amplas da escola com as políticas públicas baseadas na visão estratégica que concebeu a Proposta Curricular (PC) como um instrumento de controle.

Os currículos são estruturados obedecendo às determinações da LDB/96, do Conselho Nacional de Educação, das orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do PPP (na qual se encontra a Proposta Curricular da escola), observando a estrutura curricular dos níveis de ensino dispostas em grades curriculares, que levarão em consideração o acesso dos educandos ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao desenvolvimento pleno dos educandos.

Todo um contexto que reveste a diversidade presente nessa comunidade escolar onde são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa, extensão propostas no regimento com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Versa também o objetivo de proporcionar aos alunos a construção, aquisição, produção e utilização crítica do conhecimento, possibilitando sua participação ativa, solidária e responsável na sociedade.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada a partir da observação da prática educativa da pesquisadora e considerando a leitura realizada do Regimento Pedagógico e do PPP da escola. São alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais em 2020, período demarcado da investigação, além das turmas do 6º ano do ensino fundamental (que devido à falta de autorização dos pais em tempo apropriado para a coleta de dados não foram incluídos).

Sendo assim, o grupo focal foi formado por 12 discentes do 1º ano do ensino médio. Desse total participaram 8 meninas e 4 meninos. Todos os participantes são alunos da escola pelo menos desde 2020, quando estavam no 9º ano do ensino fundamental anos finais, recorte do público selecionado para a pesquisa. De modo que a regra de exclusão dos discentes a

serem selecionados para participar do grupo focal são todos aqueles que não faziam parte do 9º ano do ensino fundamental anos finais em 2020.

Foram encaminhados aos pais o termo de consentimento esclarecido para autorização da participação dos sujeitos, devido serem discentes menores de idade, seguindo o protocolo de ética de pesquisa aprovado pelo Comitê Científico.

4.3 VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS: ASPECTOS DO COTIDIANO ESCOLAR

4.3.1 A problemática da violência e dos processos inclusivos na descrição do PPP, o Regimento Escolar e o Currículo da unidade pesquisada

O PPP é um documento que exprime a identidade filosófica da unidade de ensino e suas vinculações com a comunidade escolar e a sociedade. Sua elaboração demandou das discussões e planejamento coletivo que envolveu a comunidade interna e externa. Sendo assim, o PPP da escola pesquisada iniciou com a necessidade da abrangência de participação da comunidade educativa voltada para o compromisso com uma educação democrática, aprendendo principalmente a lidar e enfrentar os conflitos existentes na instituição (PPP, 2020, p. 4).

Um dos pontos importantes da escola pesquisada que a difere das demais escolas públicas de Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio é o organograma da unidade de ensino que conta com Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional para cada segmento, articuladas com o Atendimento Psicológico. Uma estrutura que visa lidar diretamente com as diferentes situações da repercussão da violência no contexto escolar, independentemente de serem causadas por fatores externos ou internos.

No PPP, a descrição da comunidade escolar aponta para um público heterogêneo, de diferentes classes sociais e oriundos de diversas regiões do município de Boa Vista. O que torna a vivência entre os sujeitos atendidos uma experiência que propicia a interação entre sujeitos diferentes (classe, raça, etnia).

Segundo o Regimento Pedagógico, do artigo 46 a 49, é de responsabilidade da coordenação de ensino o “planejamento, coordenação, supervisão, acompanhamento e orientação das atividades didático-pedagógicas da Educação Básica, realizadas em seus diversos segmentos, visando à qualidade e à melhoria constante do processo de ensino e aprendizagem”. (REGIMENTO PEDAGÓGICO, 2020, p. 17). Suas atribuições incluem:

[...] I - promover, sistematicamente, reuniões de estudo e trabalho com a equipe pedagógica, visando o constante aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas [...], inclusive, análise, melhoria, ou alteração dos currículos e programas; [...] VI - incentivar e promover a integração das famílias e comunidade em geral no processo educativo do [...]. (REGIMENTO PEDAGÓGICO, 2020, p. 17).

É um dos setores da escola que têm a responsabilidade de estar em contato direto com todos os sujeitos que compõem o espaço escolar e as atividades didático-pedagógicas desde os professores, representantes de área, pais ou responsáveis e alunos.

À Orientação Educacional, cabe a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento social e pessoal do aluno, orientando-o nas suas dificuldades de aprendizagem, na integração social entre as 15 atribuições propostas no artigo 55 do Regimento Pedagógico (2020, p. 18-19), na qual se destacam os incisos:

- II - estimular práticas educacionais visando o desenvolvimento da autoconfiança, primando a valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social, por meio da participação ativa no grupo em que atua, mediante assistência e colaboração de professores, inspetores, auxiliares e técnico-administrativos, coordenadores, alunos e família;
- III - promover, sistematicamente, palestras de cunho educativo-sócio-cultural-familiar nas diversas áreas do conhecimento, tendo como objetivo a formação humanista da comunidade;
- IV - promover processo de sondagem de habilidades e interesses dos alunos, estimulando uma tomada de consciência das suas possibilidades e limites, favorecendo sua autoestima; [...]
- VI - identificar com os professores da Educação Básica, situações pessoais ou familiares de alunos que necessitem de orientação e acompanhamento psicológico especializado;
- VII - realizar estudos e pesquisas para estabelecer e difundir métodos e procedimentos voltados para o aluno que apresentar necessidades diferenciadas na evolução de seu processo de aprendizagem e de integração social; [...]
- XIV - organizar, manter atualizado e socializar com os profissionais envolvidos no processo educacional o registro individual socioeconômico e as condições familiares dos alunos;

O setor de Orientação do Atendimento Psicológico Educacional, segundo o Regimento Pedagógico (2020, p. 21), opera colaborando para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e alunos nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem, referindo-se sempre às dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Entre as 8 atribuições a esse atendimento, destacam-se as seguintes proposições no artigo 69:

- II desenvolver com a comunidade escolar atividades para identificar e prevenir problemas psicossociais que possam bloquear a auto realização e o exercício pleno da cidadania;
- III - avaliar as dificuldades socioemocionais e educacionais dos alunos que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, e posteriormente, encaminhar aos serviços de atendimento da comunidade; [...]

- V - promover ações de orientação e prevenção às famílias quanto aos comportamentos e conflitos psicossociais, relacionados as dificuldades de aprendizagem e de interação no ambiente escolar;
- VI - elaborar práticas e/ou atividades de aprimoramentos da relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, visando implementação metodológica que favoreça o processo ensino-aprendizagem. (REGIMENTO PEDAGÓGICO, 2020, p. 21).

Todo um contexto no documento escolar que pode contribuir diretamente para o trabalho preventivo e estruturante dos processos inclusivos de alunos que foram violados de alguma forma ou que estiveram em contato com a violência, são fundamentais para orientar as atividades pedagógicas e relacionais dentro da instituição de ensino. Essas orientações servem como base para a organização de programas, projetos e ações no âmbito da escola.

Outro documento importante de uma unidade de ensino é o currículo. Sua proposição a partir do currículo prescrito e o currículo oculto, como salienta Sacristán (1998), baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e em processo de reformulação com vista a atender à Base Nacional Comum Curricular (2019). O currículo da escola investigada se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e na Base Nacional Comum Curricular, observando a estrutura curricular, e alinhado também ao Projeto Político Pedagógico, respeitando os níveis de ensino e garantindo o acesso dos alunos ao conhecimento de forma organizada e estruturada.

A Proposta Curricular está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, organizada de modo a contemplar as ações anuais previstas para cada disciplina, com os chamados planos anuais, com uma estrutura base de articulação entre objetivos e habilidades. Em termos de proposta curricular não foi possível detectar elementos que sinalizam o tratamento da questão da violência e dos processos de inclusão. Mesmo que o documento do PPP não apresente uma menção à discussão sobre a problemática da violência e aos processos inclusivos, fica visível nas entrelinhas em consonância com a LDB e a BNCC para a garantia de nortear as práticas educativas e pedagógicas de qualquer professor em parceria com os outros profissionais da escola investigada apresentada na concepção de currículo no PPP (2020, p. 30):

[...] a proposta curricular deve ser concreta, operacional, flexível e acessível, que tenha um período razoável de tempo, uma vez que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem passados aos alunos, mas sim uma constante construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em ambientes contextualizados e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Entres as competências gerais previstas na BNCC, a nove estabelece, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento através da mobilização para:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 10).

Essa competência representa a relevância de praticar a empatia, aprimorando o diálogo, a resolução de conflitos de forma cooperativa entre os alunos, para que possam apreciar esses valores, que estão presentes para guiar o aprendizado prático de crianças e adolescentes, vistos também como competências emocionais necessárias na formação desses sujeitos para o exercício da cidadania.

A Proposta Curricular da escola tem como base a LDB, artigo 26, inciso 9, que prevê a obrigatoriedade no currículo da complementação de forma diversificada da escola, considerando as características regionais e locais da sociedade, em que orienta:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (LDB, 1996).

Já a BNCC (2018) pensando no compromisso da instituição escolar com o desenvolvimento do estudante de forma crítica e reflexiva e considerando a relevância da escola em proporcionar momentos de reflexão e análise aprofundada em relação aos conteúdos como a necessidade de desnaturalizar as violências na sociedade contemporâneas, seja qual for, “incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (BNCC, 2018, p. 59).

Mesmo com essa representação inicial no documento da BNCC as questões relacionadas à violência para o ensino fundamental anos finais somente são previstas para serem trabalhadas nas disciplinas de Educação Física e História para as habilidades dos 8º e 9º anos. Deixando uma lacuna para os alunos do 6º e 7º anos e em outras disciplinas.

Ainda assim, a escola pesquisada através de suas ações interdisciplinares com os projetos de ensino, além das ações previstas no plano de ação anual da orientação educacional e a orientação psicológica educacional, versa sobre a temática da violência e a inclusão como mostra o Relatório das Ações da OE em 2020:

[...] trabalhou em parceria com o setor de Psicologia Escolar [...] nas ações de apoio aos alunos, pais e comunidade externa. Dessa parceria, surgiu o Projeto Rede[...] que tem como objetivo dar suporte para as questões que envolvem não somente o aspecto didático-pedagógico ou de ensino- aprendizagem, mas também, em temáticas relacionadas ao desenvolvimento global do aluno: emoções, sentimentos,

angústias, inseguranças, saúde, ética etc. Como primeiro produto, foi produzido um vídeo intitulado Netiqueta. Percebeu-se a necessidade de tratar sobre o tema, a partir das interações dos alunos [...] No vídeo, foram tratados temas como: cyberbullying, regras de etiqueta específicas para o ambiente virtual e a importância de se colocar no lugar do outro durante as interações no ambiente virtual de aprendizagem. (AÇÕES OE, 2020, p. 3).

Outra ação da OE, em parceria com o setor de Psicologia e outra escola, foi a realização de palestras, rodas de conversas e shows, com base no projeto, e fazendo alusão ao Setembro Amarelo e proporcionado aos alunos, pais, professores e demais funcionários momentos de reflexão, de escuta sobre o novo modelo de ensino e diversos tipos de sentimentos geradores dessa mudança durante o período de isolamento social e pandemia.

4.3.2 O que dizem os registros de ocorrências

Em números foram registradas 34 ocorrências, entre relatos e intervenções em situações de violência, realizados pelos professores, pela coordenação, pela orientação educacional, pela direção e alunos, no ano letivo 2019. Esses foram os últimos registros de ocorrência no sistema de ensino presencial, pois devido o início da pandemia o ensino passou a ser remoto por meio das plataformas virtuais. E com as demandas de estruturação do ensino para adequação ao novo formato temporário, até o momento da coleta da pesquisa ainda não tinham para 2020 e 2021 configurações para relatar as ocorrências das ações de violência na sala de aula virtual.

O primeiro passo da escola entre as possíveis ocorrências de violência é o processo de escuta para apurar os fatos, seguido da orientação do processo de rotina da escola e as condutas em situações de conflitos, realizados pela coordenação dos anos finais (as coordenações de cada etapa de ensino trabalham em parceria quando necessário), a orientação educacional ou a direção da escola, mas, principalmente, observadas as ações da coordenação do ensino fundamental anos finais.

Verifica-se que a Coordenação do Ensino Fundamental Anos Finais após o procedimento inicial do processo de escuta para apurar os fatos, seguido da orientação do processo de rotina da escola e as condutas em situações de conflitos, em alguns casos é feita uma conversa de orientação com a turma, depois com os responsáveis pelos alunos envolvidos. Em seguida é feito um acompanhamento de observação realizado pela coordenação dos anos finais em parceria com os professores, assistentes de aluno, cuidadores. “A coordenação estabeleceu um período de observação para os alunos envolvidos, se persistir será marcado atendimento com os responsáveis” (REGISTRO DE OCORRÊNCIA, 2019).

A Orientação Educacional conversa com os envolvidos de como os alunos devem proceder em não reagir ou revidar qualquer que seja a ofensa, física ou verbal. Para a resolução do conflito o aluno é orientado sempre a procurar um adulto da escola: professor, coordenação, orientação educacional, assistente de aluno etc.

As ações variam entre as situações de violência na escola investigada como mostra os registros de ocorrência pela coordenação da escola no quadro 5:

Quadro 5 – Situações de ocorrências no contexto da escola pesquisada – Conflitos interpessoais: agressão física ou verbal, discurso de ódio, “brincadeiras”, bullying, incivildade no ambiente escolar

SITUAÇÕES DE OCORRÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA	SUJEITOS ENVOLVIDOS AGRESSOR X AGREDIDO
Aluna está se sentindo excluída e não quer participar dos trabalhos em grupo. (O1)	Alunos/ Aluna
O aluno e a mãe relataram que o mesmo está sofrendo bullying de um dos alunos da turma. (O2)	Aluno/ Aluno
Os alunos trocaram empurrões e agressões verbais. (O3)	Aluno/ Aluno
A aluna se desentendeu com o aluno verbalmente e depois se transformou em agressão física. (O4)	Aluna/ Aluno
O aluno deu um safanão na nuca do outro, que também revidou. Partiu de um mal-entendido, na qual um girou a jaqueta e pegou no outro, seguido das agressões. (O6)	Aluno/Aluno
Um grupo de alunos fazendo bullying com duas meninas através de apelidos pejorativos. (O7)	Alunos/ Aluna e Aluno
Um aluno ameaçou outro aluno durante a aula, porque ele tinha dito que o mesmo estava namorando com uma aluna da sala. (O11)	Aluno/Aluno
O aluno agrediu o outro no recreio com a unha no pescoço onde ocorreu um pequeno sangramento e erupção da pele. (O12)	Aluno/ Aluno
Durante o início de uma brincadeira de mau gosto, dois alunos se desentenderam e saíram no tapa. (O15)	Aluno/ Aluno
A aluno mostrou agressividade verbal durante a aula. (O17); (O18)	Aluno/ Professor
Brincadeiras de mau gosto em pular poça de lama levou em agressão física. O aluno que se sujou chutou o aluno que pulou na poça, depois outro aluno deu um tapa nele, que revidou jogando uma pedra. Depois na saída da escola o aluno que chutou, socou as costas do aluno da brincadeira da poça de lama. (O23)	Aluno/Aluno
O aluno apresentou comportamento agressivo atrapalhando o andamento da aula, e relatou que foi porque aconteceu algo na escolinha do futebol fora da escola. (O24)	Aluno/ Alunos e Professor
A mãe querendo agredir o aluno na escola, porque foi chamada para conversar sobre o comportamento recorrente do aluno na escola. (O28)	Mãe/ Aluno

O aluno agrediu o outro com a mochila por causa de uma caneta quebrada. (O29)	Aluno/ Aluno
Aluno chutando os colegas no pé. (O30)	Aluno/ Alunos
Os alunos em grupo agrediram as alunas e outro aluno, principalmente por ser menino chamando de “Gay” e “Viadinho”, durante um ensaio de dança para o fim do ano letivo. (O31)	Alunos/ Alunas e Aluno
A aluna demonstrou insatisfação com a prova e com a disciplina e o professor. Desenvolveu a prova bruscamente. (O5)	Aluno/ Professor
Suposto roubo de um valor em dinheiro, mesmo com a intervenção de conversa na turma o valor não apareceu. (O8)	Alunos/ Aluna
A aluna jogou café no aluno, que depois do ocorrido jogou a bolsa de outro aluno no lixo (O9)	Aluna/ Aluno
Aluno falando palavrões e fazendo gestos obscenos para duas alunas e um aluno (O10)	Aluno/ Alunas e Aluno
Uma brincadeira violenta durante a aula com empurrões entre 3 alunos levou a trincar a janela da sala de aula. (O13); (O21)	Aluno/ Aluno
O aluno apresentou comportamento desrespeitoso com agressão verbal para a professora. (O14)	Aluno/ Professor
Aluno com dificuldades de responder aos comandos. (O16)	Aluno/ Professor
O aluno costuma não aceitar e compreender as solicitações e normas de convivência. (O19)	Aluno/ Professor
O aluno apresentou comportamento agressivo, desrespeitoso, agressão verbal para a professora. (O20)	Aluno/ Professor
O aluno usou xingamentos e baixou as calças para duas alunas e um aluno. (O22)	Aluno/ Alunas e Aluno
A aluna agiu de forma agressiva nas suas atitudes e nas palavras durante a aula. (O25)	Aluno/ Professor e Alunos
O aluno apresentou comportamento agressivo, desrespeitoso, agressão verbal para a professora. (O26)	Aluno/ Professor
Aluno conversando e atrapalhando a aula durante a explicação. É um comportamento recorrente (O27)	Aluno/ Professor

Fonte: Elaborado pela autora. Registros de Ocorrência da escola pesquisada (2019).

Em análise ao quadro, as situações de ocorrências no contexto da escola pesquisada representam entre conflitos interpessoais, registrados como a agressão física ou verbal, discurso de ódio, “brincadeiras”, bullying, incivildade no ambiente escolar. Esses registros representam, em termos das ocorrências registradas, recursos para nortear e auxiliar o trabalho de intervenção realizado pela escola tanto em ações de prevenção como de enfrentamento dos atos de violência.

A indefinição da percepção da violência revela que as incivildades são retratadas no contexto da escola para formular um conceito de violência entre as pequenas desordens, indelicadezas, palavras ofensivas, humilhações, mais visíveis que os delitos consideráveis em termos penais. A perspectiva socioconstrutivista de Blaya (2006) considera que a violência em

meio escolar é um produto da interação entre indivíduos, das interpretações das suas ações e das decisões, e decorrem em um dado contexto ideológico e político, em função dos interesses e de uma posição social que lhes são próprios em dado momento. As ações educativas são pensadas através da preocupação e inquietações dos pais, professores e escola, contribuindo para a melhoria da percepção individual e coletiva do ambiente escolar.

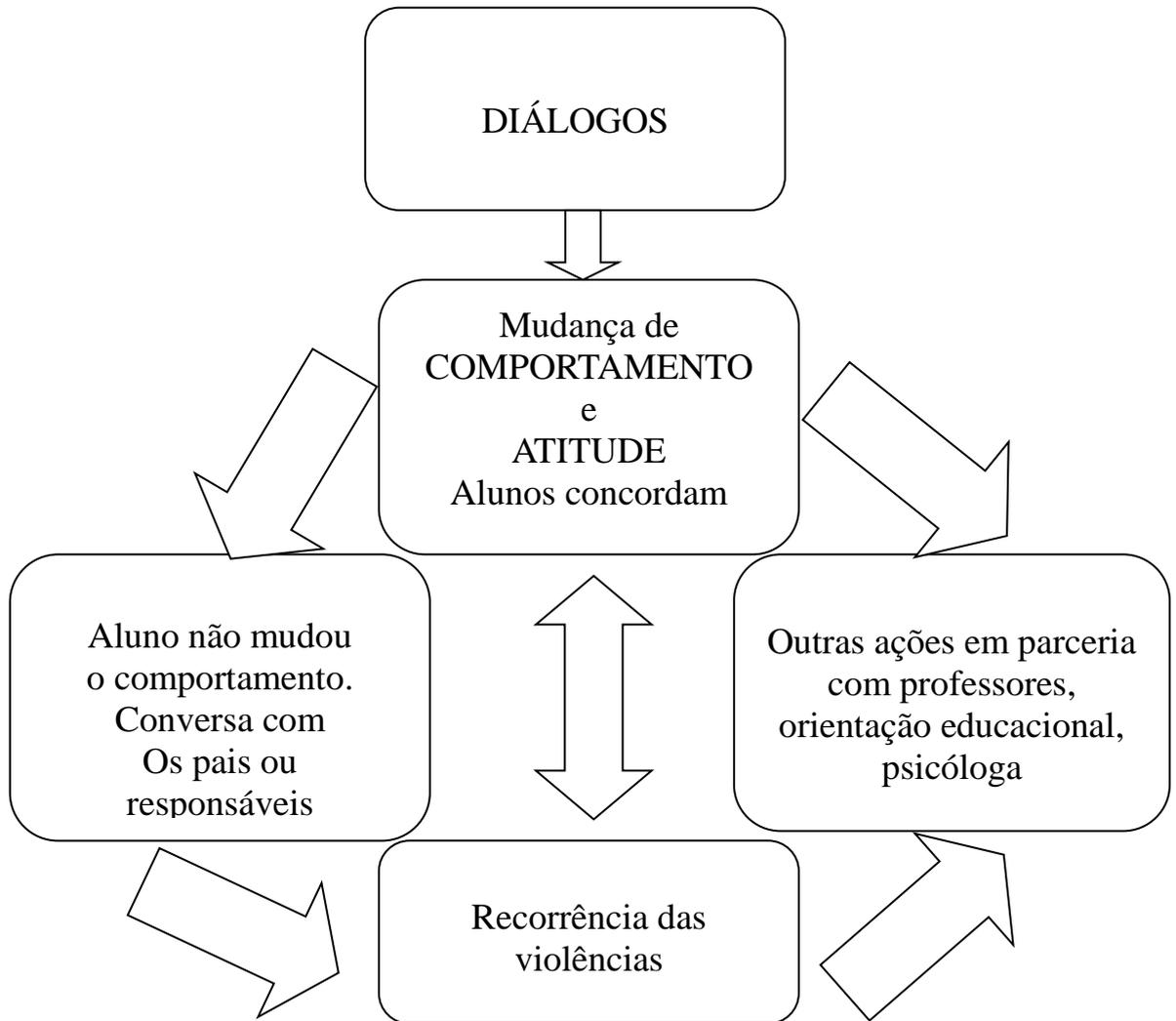
Entre as ações desenvolvidas pela coordenação da escola, consta nos registros de ocorrências conversa com os alunos, conversa com os responsáveis, conversa com a turma, acompanhamentos dos alunos através de um período de observação firmado entre os alunos envolvidos na ocorrência com a coordenação, como apresentado na escrita “Conversar com a turma e os responsáveis dos alunos envolvidos [...]” (O15; O23).

Os relatos de violência no contexto escolar da escola pesquisada, assim como apresentada por Blaya (2006), revela-se em um conjunto de atitudes e outros pequenos acontecimentos por motivações das mais diferenciadas que contribuem para prejudicar o clima. A evidência dos relatos também revela a recorrência dos mesmos alunos em repetidas situações com professores, outros alunos e diferentes tipos de conflitos.

É importante na mediação dos conflitos restabelecer e retratar as condutas no contexto escolar, como evidencia a escrita do setor de orientação educacional, “Foi realizada uma conversa sobre as rotinas e normas da escola (rotinas que o aluno deve cumprir) e sobre a oportunidade de refletir e aplicar o que aprenderam nos nossos diálogos” (O4).

A figura 1 mostra a organização das ações de intervenção da escola pesquisada:

Figura 1 – Ações de intervenção da escola pesquisada



Fonte: Elaborada pela autora. Registros de Ocorrência da escola pesquisada (2019).

A participação dos professores no acompanhamento da conduta dos alunos que participaram da ocorrência também é importante no enfrentamento das ações de violência “Conversar com os professores da turma para possível negociação da turma” (O1) e também no período de observação estabelecido entre os alunos e a coordenação “relatar o caso na reunião pedagógica e solicitar o apoio dos professores [...]” (O2; O21; O24; O31).

Mesmo com as intervenções realizadas pela coordenação do ensino fundamental dos anos finais em parceria com a orientação educacional e os encaminhamentos para o setor de Psicologia, e as demandas de atendimentos individuais com os responsáveis dos alunos envolvidos no conflito, há entre os registros a reincidência de casos e sujeitos envolvidos. O envolvimento da família nem sempre tem resultado nas resolutividades desses conflitos evidenciados na escola. Uma vez que, há recorrência de atitudes consideradas reincidentes

mesmo depois do comunicado e envolvimento da família com o objetivo de dirimir esses conflitos.

O clima de funcionamento da escola é um elemento essencial que reflete no comportamento do aluno, como relata a mãe de um aluno “Meu filho tem passado por umas situações de preconceito e relatou uma situação de conflito na sala de aula com outro aluno [...]” (O2). Então, é necessária a continuidade da parceria entre todos os sujeitos do contexto da escola juntamente com a família para prevenção e o controle dos atos de violência como mostra a escrita “Peço conversa com os pais do outro aluno envolvido e a professora que presenciou o ocorrido” (O2).

4.4 O OLHAR DOS SUJEITOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Esta subseção é destinada à apresentação das análises baseadas nas concepções dos sujeitos investigados a partir das categorias levantadas segundo:

Um viés bastante inovador no dispositivo de mediação do contexto escolar em tela foi a retirada do foco da autoridade e da capacidade do adulto para solucionar conflitos, direcionando-o para os adolescentes mediadores envolvidos, reforçando-se a horizontalidade do conhecimento entre adultos e adolescentes. (SANTANA, 2013, p. 20).

Nesse sentido, partiu-se da percepção apreendida da realização e análise do material coletado por meio da entrevista do grupo focal misto com 12 alunos do 1º ano do ensino médio, representando o universo de alunos da escola pesquisada. A entrevista foi gravada com a autorização dos sujeitos, e a autorização prévia dos responsáveis com a assinatura do TALE, com duração de 1 hora e 35 minutos. O quadro abaixo (6) é uma representação da organização de como os sujeitos da pesquisa foram identificados nas análises de forma a resguardar e preservar suas identidades, por se tratarem de sujeitos menores de idade, com as quais suas considerações sobre a temática violência e processos inclusivos foram fundamentais para compreensão das categorias encontradas.

Quadro 6 – Organização e identificação codificada dos sujeitos

SUJEITOS	GRUPO MISTO
A1	Menina
A2	Menino
A3	Menino
A4	Menino
A5	Menina
A6	Menina
A7	Menina
A8	Menina
A9	Menino
A10	Menina
A11	Menina
A12	Menina

Fonte: Elaborado pela autora.

Os adolescentes inicialmente demonstraram uma certa apreensão com a atividade. E logo na entrada da sala fizeram algumas perguntas solicitando explicações, ainda que a mesma tenha sido marcada atendendo aos protocolos de aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos responsáveis e pelos participantes. No entanto, a curiosidade inicial reafirma a essa busca da juventude em esgotar dúvidas, provocando situações para sondagem do terreno em que está sendo inserida. Passadas essas curiosidades iniciais e explicado o rito a ser utilizado na atividade, todos concordaram em participar e ressaltaram a importância da discussão do tema e que “precisariam ser controlados, pois senão ficariam a tarde toda falando sobre o assunto”.

Tendo em vista a situação da pandemia, a entrevista do grupo focal aconteceu por meio remoto, sendo assim foi solicitado que os mesmos mantivessem as câmeras ligadas para que pudéssemos acompanhar as suas condutas e reações durante a realização da entrevista. No entanto, nem todos atenderam ao pedido, alguns oscilaram entre ligar e desligar a câmera. Mas a maioria se manteve atento durante o processo, sem demonstração de desconforto durante o processo de entrevista. Não houve nenhuma situação de interrupção e as falas foram sendo encadeadas de maneira livre, sem a interrupção ou atropelamento entre os participantes.

4.4.1 A percepção dos discentes sobre a inclusão a partir do ambiente escolar, a inclusão como aspecto de socialização

A primeira questão foi sobre a ideia de inclusão. A maioria ficou arredia para falar sobre o conceito de inclusão e, inicialmente, esboçou frases curtas e com demonstração de uma certa insegurança nas ideias expressadas, isso pode ser relacionado ao contato com o desconhecido que a experiência de participação no grupo focal representa para esses sujeitos, e ainda pelo fator da realização por meio remoto, com a utilização das tecnologias de comunicação, para aproximação dos sujeitos, e as diferentes posições apresentadas sobre a temática da violência e a repercussão junto aos processos inclusivos no contexto escolar.

Quadro 7 – Se já ouviram falar sobre inclusão e o seu significado

Eu já. (A1)
Eu já. (A2)
Sim. (A3)

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas iniciais, como mostra o quadro 7, foram bem curtas e com pouca participação. Os demais ficaram inicialmente em silêncio sem ter como saber se era em concordância com os que se pronunciaram, ou pela falta de desconhecimento sobre o assunto, mas, aos poucos, os participantes adquiriram maior conforto e segurança em suas manifestações. A princípio focaram na inclusão da pessoa com deficiência, no projeto arquitetônico, lembrando das rampas de acesso. Revelando que a sua percepção dos participantes sobre a temática inicial parte da experiência e da convivência. Assim como considerou Veiga Neto (2008) da necessidade de olhar as ações de inclusão mais de perto assim como problematizar as ações das políticas de inclusão. Pois assim é preciso ver o que se produz tanto nas relações entre si, como nas relações com o mundo, para que seja necessário examinar as condições a partir das quais foram constituídas, como mostra o quadro 8:

Quadro 8 – Percepção sobre os processos de inclusão no ambiente escolar

Eu acho que tem uma inclusão. Tem uma proposta inclusão. Como rampas, e assim só que está vindo na minha mente agora, mas eu acho que também podia ter outras a mais. (A1)
Acho que ela é bem praticada na escola, só que como eu já ouvi alguns relatos das pessoas que são incluídas [...] que faltava suporte para pessoa com autismo e eu não tenho eu não tenho muito conhecimento sobre essa área, mas eu creio que realmente falta já que ele que precisava tava falando. (A2)
[...] eu já percebo que os professores tentam sempre incluir. Por exemplo na prática de Educação Física mesmo com a professora P1, a professora P2 ou com o professor P3, eles sempre tentavam incluir os alunos. Claro que algumas vezes podem faltar algumas coisas [...] Mas sim eu vejo que tem sim essa inclusão com esses alunos, bastante, e as vezes é boa também. (A3)
As rampas, a presença de cuidadores, as rampas no estacionamento e ao longo da escola. Acho que são essas as principais que a gente identifica. (A6)
A sala multifuncional também. Que além de ser especialmente para eles a gente também pode estar lá, sempre que a gente... no recreio a gente pode ir para lá também participar das brincadeiras lá que eles fazem. (A7)

Fonte: Elaborado pela autora.

A perspectiva de inclusão dos discentes no ambiente escolar se apresenta como aspecto da socialização, surgiu entre os discursos apresentados como sendo as relações estabelecidas entre os sujeitos, que vão além do currículo constituído para a aprendizagem, ou do espaço físico que concebe essas relações, que põe em pauta a qualidade das relações que proporcionam um ambiente de respeito à diversidade e às diferenças “eu já ouvi falar de inclusão na escola, e sendo colega e amiga da M. e tendo convivido com K. como todos os meus colegas já falaram nesses pontos, que sim tem a inclusão na escola, mas poderia ser melhorada em muitos aspectos” (A5).

Entre as ações da escola consideradas como práticas de ações inclusivas os alunos apresentam no discurso as aulas de Educação Física, representadas pelos professores, com o trabalho de adaptação das atividades. Sobre a existência das políticas de inclusão na escola onde os sujeitos estudam e quais as práticas eles consideram como sendo inclusivas, trouxe um olhar para a ideia de uma proposta de inclusão utilizada na escola, mas que não é encontrada nos documentos que regem as práticas pedagógicas e de seu funcionamento.

Um ponto visível da perspectiva inclusiva social, mas voltado para a educação especial, é o acesso ao aluno com deficiência através do edital de seleção e o atendimento no setor do AEE, como mostra o documento do PPP (2020, p. 14) “[...] para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias didáticas,

visando garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência”, além do auxílio de um cuidador em casos específicos identificando a necessidade individual do aluno.

Mas, também pode ser percebido nas entrelinhas do PPP, como apresenta a estrutura pedagógica, um dos tripés:

Ensino: Apresenta-se, preferencialmente, com práticas interdisciplinares, possibilitando a construção de conhecimentos que instrumentalizarão o educando na compreensão de como o mundo funciona tendo claro suas potencialidades e necessidades, sendo capaz de materializar propostas de solução de problemas atuais visando a continuidade do planeta como abrigo e provedor de todas as formas vivas e seus sistemas, incluindo o homem como um de seus integrantes; (PPP, 2020, p. 14-15).

4.4.1.1 O envolvimento entre os alunos e a motivação de acolhimento aos alunos com deficiência desencadeados pelos cuidadores para essa ação

Mesmo que a Proposta Curricular da escola investigada não apresente uma discussão sobre a perspectiva dos processos inclusivos, os alunos sentem que a escola contempla em proposta a inclusão no espaço escolar. O envolvimento entre os alunos e a motivação de acolhimento aos alunos com deficiência desencadeados pelos cuidadores para essa ação se manifestando em respeito à diferença e diversidade que o outro representa. O poder de utilizar as situações de convívio diário e as transformar em ações educativas, para a aproximação da identificação do “outro”, que assim como “eu” nas características, mas diferentes nas suas vivências e experiências.

De acordo com os discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa a sala do AEE – Atendimento Educacional Especializado, identificada pelos alunos como sala multifuncional, é considerada um espaço inclusivo que recebe não só alunos que precisam do atendimento amparado pelo Regimento Escolar como também todos os alunos que ali se sentem confortáveis. Ainda que o uso e os sujeitos a ser atendidos estejam definidos no Decreto Decreto 7611/11 que trata sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Ao serem questionados sobre quem são os sujeitos que promovem a inclusão na escola e espaços onde isso ocorre, os discentes apontaram um conjunto de sujeitos e de espaços que consideram como sendo inclusivos, conforme o quadro 9:

Quadro 9 – Espaços e sujeitos que promovem a inclusão no ambiente escolar

<p>[...] sala de psicologia que a professora auxiliava os alunos lá. Eu já conheci duas alunas da minha classe quando a gente estudava, elas tinham bastante esse problema e a professora de psicologia era muito, ela era muito aberta todo mundo [...] sempre tentando ajudar os alunos seja qual for que eles estavam passando. E o lado bom disso, é que tipo a professora tava sempre tentando ver o lado de cada um, a dificuldade de cada um e tentava fazer com que os familiares desse certo aluno, ou esse certo aluno tipo é... enfrentasse isso junto [...]. Essa inclusão assim eu acho bacana, que tinha lá na escola. (A6)</p>
<p>Eu vim de outra escola que realmente era outro nível entendeu. Então tive realmente muito dificuldade de me adaptar, mas eu acho que os professores, cuidadores, os amigos também faz a gente se sentir melhor, bem, e procurar ser uma pessoa melhor, um “aluno melhor” etc. (A9)</p>
<p>A existência dos cuidadores, a sala multifuncional (A2)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que não seja evidente a quem se destinada a responsabilidade junto aos processos inclusivos, fica visível a contribuição da escola em assumir seu papel frente às temáticas trabalhadas no currículo oculto, conforme afirma Sacristán (1998), permitindo que as diferenças interpessoais e de grupo contribuam para autorreflexão da necessidade de acolhimento e da inclusão como aspecto da socialização.

A partir da fluidez da conversa e o aprofundamento sobre possíveis ações consideradas como sendo inclusivas foram sendo citados alguns espaços da escola como a sala de aula, principalmente as aulas de Educação Física, a sala multifuncional, a sala de psicologia. E uma forte vinculação da inclusão com a presença dos cuidadores, sendo esta associada à ideia de inclusão voltada aos sujeitos com deficiência e sua inserção no ambiente escolar.

De acordo com os participantes do grupo focal, os cuidadores apresentaram um papel de grande relevância, indo além das suas atribuições previstas no Regimento da escola pesquisada “O serviço do Cuidador será disponibilizado [...] sempre que identificada a necessidade individual do aluno, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (REGIMENTO PEDAGÓGICO, 2020, p. 23).

Essa representação dos cuidadores com os alunos se justifica pela relação de confiança promovida pela convivência diária e pela relação de afeto, corroborando com a subjetividade da formação da sua identidade através das práticas sociais e as contribuições da cultura apresentada nessas relações. Assim como apresentado por Costa (2002), na qual a

subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura na prerrogativa para formação dos sujeitos, em que o discurso e a linguagem trazem efeitos produzidos pela sociedade e pela cultura descrevendo, capturando e regulando os sujeitos a alguma coisa através das práticas sociais.

A sala de Orientação Psicológica Educacional e o acolhimento de alunos que buscam esse recurso no contexto escolar também reflete como práticas inclusivas através da mediação entre a situação dos alunos envolvendo a família na resolução do problema.

De outro modo, os depoimentos de identificação como ação inclusiva os processos de acolhimento e de socialização ocorridos no espaço escolar, sobretudo, com os iniciantes que são convidados a serem inseridos no ambiente escolar e recebem dos “veteranos” o passaporte de inserção e ambientação.

4.4.1.2 Empatia e solidariedade entre os colegas

A empatia e solidariedade entre os colegas demonstram uma relação de apoio e suporte firmando diretrizes éticas para a vida em sociedade. O comportamento e as interações têm como base os valores que, à medida em que a pessoa vive novas experiências vai formando padrões de interações sociais específicas. Cabe a cada sujeito do contexto escolar buscar promover essa vivência e experiência de forma a contribuir positivamente nas atitudes apresentadas pelos alunos.

As considerações sobre os sujeitos investigados serem promotores de inclusão trouxeram sinalizações nos discursos dos discentes baseados nos relatos de experiência focando nas relações e na troca de conhecimento, conforme o quadro 10:

Quadro 10 – Sujeitos promotores de inclusão no ambiente escolar, o protagonismo dos discentes

Eu acho que sim. Porque, quando a gente tá incluindo um aluno assim, aí eu não sei. Eu me considero. (A7)
Eu creio que sim. Porque assim tanto presencialmente quanto virtualmente a gente se coloca no lugar daquele aluno e a gente gosta de facilitar muito para qualquer pessoa. Então nós como alunos da escola, pelo menos eu enxergo assim, que temos o dever de incluir todo mundo, de fazer com que aquela pessoa se sinta bem, se sinta parte, tanto em atividades presencialmente quanto virtualmente. Por exemplo agora em pandemia, nós informamos no grupo que tem muita atividade pro aluno e atividade para outros alunos específicos. E aí nós informamos se tem, como ajudar e tudo mais. (A6)

<p>Sempre que tem alguma dúvida por parte desses alunos a gente se coloca à disposição né, para ajudar tipo o arquivo, é tal pergunta tal pergunta não ficou clara, a gente vai lá, não é assim, assim.... explica e é uma questão de empatia mesmo, acho que pela nossa convivência dentro sala, esse exercício da empatia facilita com que a gente já tenha uma disposição a ser, práticas da inclusão né. (A1)</p>
<p>Eu acho que a gente sim faz parte desse termo de inclusão. Eu acho que isso se deve muito bem as cuidadoras e os cuidadores, porque lembro que na escola, exemplo de um aluno chamado C né, acho que todo mundo conhece, ele... a cuidadora dele, era uma cuidadora muito boa, e ela sempre tava tentando falar para a gente quando o C ia se incluir em alguma coisa que os outros alunos estavam fazendo na hora do recreio ou na saída, para tipo tentar chamar ele para se enturmar junto, tipo tentar rolar uma amizade entre todo mundo ali. (A4)</p>
<p>Quando eu entrei na escola eu tive bastante dificuldade e pessoas me ajudaram, pessoas me incluíram. E eu procuro... É uma questão de empatia, eu também fazer isso com os meus colegas, sempre que eu vejo que tá precisando de ajuda para fazer alguma atividade, baixar algum material, até mesmo para fazer algum trabalho. (A5)</p>
<p>Eu acho que tem outro ponto que entra aí também. É que eu lembrei que sempre que chegava um aluno novo na nossa turma, eu e as meninas, a gente procurava apresentar a escola. Tipo assim, eles ficava meio tímido, e a gente ia chamava – Olha deixa eu te apresentar a escola, aqui é a biblioteca, aqui é não sei o que. Acho que isso já é um método de inclusão também. (A7)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os próprios alunos realizam práticas inclusivas tanto na acolhida de alunos novos ou em compartilhar materiais, como também o auxílio em dúvidas sobre as disciplinas, principalmente, depois do início da pandemia e o novo ensino remoto disponibilizado pela escola. E conversa com a concepção de currículo trabalhada na escola de acordo com o PPP (2020, p. 30):

A proposta curricular deve ser concreta, operacional, flexível e acessível, que tenha um período razoável de tempo, uma vez que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem passados aos alunos, mas sim uma constante construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em ambientes contextualizados e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Houve uma interação entre as participações e a motivação de manifestação com a percepção de um colega, mostrando que o processo de colaboração na construção dos conceitos, assim como a compreensão do processo de inclusão pela perspectiva social e a cooperação das relações educacionais, é fundamental para o conhecimento, fornecendo subsídios necessários para que o aluno consiga viver por meio da libertação e para a transformação. Por isso a relação com o ambiente em que vive, por intermédio da interação entre o se conhecer e conhecer o mundo, também contribuem significativamente para formação e para as ações de transformação da sociedade (SAVIANI, 2013).

Desse modo, conforme as considerações de Saviani (2013), vale ressaltar que a fala dos sujeitos escolares sobre as narrativas de suas experiências e ações relacionadas a práticas inclusivas, expressam os elementos destacados pelo autor: libertação e transformação, ao ressaltarem os sentimentos e as atitudes que visam à solidariedade, à troca de ideias, à interação, que consolidam essa perspectiva de uma prática inclusiva. O reconhecimento deles contribui para fortalecer essas práticas, sobretudo, em um tempo que tem sido socialmente marcado pelo retorno das propostas de meritocracia da formação voltada aos destaques das habilidades e competências.

4.4.2 Considerações dos discentes sobre a violência e suas nuances no espaço escolar

Os discursos e conceitos apresentados sobre a repercussão da violência no contexto escolar. A questão da concepção da violência foi apresentada pelo grupo focal, conforme o quadro 11:

Quadro 11 – A ideia dos sujeitos sobre violência

Tem muita coisa para falar. (A4)
Eu acho que o conceito básico da violência é quando é invasão do espaço pessoal da pessoa sem autorização dela. Isso assim de um modo geral. Pode ser de forma psicológica, pode ser física, etc.... A invasão do espaço pessoal daquela pessoa, sem autorização dela. (A1)
Eu discordo um pouco. Eu acho que assim violência é mais pra parte de machucar né. Assim machucar física e psicologicamente. E não como forma de invasão. Invasão é diferente. (A2)
Não tratar a outra com respeito já é uma violência. (A8)
[...] é agir ofensivamente contra alguém, tanto fisicamente quanto psicologicamente de forma que você vai afetar aquela pessoa de um jeito negativo, machucando-a, magoando-a. Não agir com respeito é violência para mim. (A6)

Fonte: Elaborado pela autora.

No discurso dos discentes sobre a problemática da violência, a prevalência está nas atitudes ofensivas, não se limita à agressão física. Isso tem ligação com os registros dos documentos escolares sobre as situações de violência que tem uma forte vinculação com essa prática da violência verbal, e como resposta, o desencadeamento de violência física.

Na definição de violência expressa por Chauí (2003), verificou-se essa forma de propagação, salientando nesse contexto a questão ética, que está relacionada justamente aos

costumes e modos de agir de uma sociedade, ao caráter, e à moral (a partir dos consensos sociais estabelecidos historicamente entre os sujeitos). Nesse sentido, o indivíduo está subordinado a um conjunto de valores propostos por uma sociedade para compreensão das condutas humanas individuais e coletivas, aos quais indagam sobre seu sentido, origem, fundamentos e finalidades. A negação disso contribui para práticas consideradas violentas.

4.4.2.1 Ação violenta: a invasão do espaço do outro

O sujeito A1 destacou como sendo ação violenta a invasão do espaço do outro que reflete muitas vezes nos momentos da geração dos conflitos, entre a relação dos opostos e os limites não respeitados, independentemente, do tipo de violência gerado nesses encontros posteriormente.

A origem das situações de violência está relacionada, muitas vezes, à reação de alguém em relação a algo que o incomoda e que desencadeia uma reação considerada violenta, como apresentou o sujeito A4:

[...] varia de pessoa para pessoa e como é que tá a mente dessa pessoa principalmente. O que ela tá passando que acaba desencadeando uma certa dor da parte da outra pessoa que pode ter ofendido ela, pode ter machucado, agredida mas ela de certa forma. Mas em relação ao psicológico, eu peço que essa violência se dá mais para aquelas pessoas que realmente tão... já, já tem alguma coisa na cabeça que tá fazendo a sentir muita dor [...] (A4).

A questão dos espaços em que ocorre a violência já foi apresentada pelo sujeito A3, mesmo antes de ser levantado esse questionamento:

Eu só ia concordar que. E acho que a violência... ela vai na mentalidade de qualquer um... de qualquer um não. Vai de pessoa em pessoa...do que a pessoa pode achar o que é violência. Porém eu acho que a violência ela...infelizmente ela pode estar em todo espaço e pode ser feita de diversas formas... como todo mundo...basicamente um resumo do que é a violência e do que acontece. (A3).

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa apontaram de maneira geral os diversos tipos de violência que têm ocorrido na sociedade contemporânea, segundo o quadro 12:

Quadro 12 – Os diversos tipos de violência na visão dos sujeitos pesquisados

Além de ser a física né, da porrada. E aa... Aí tem aquela que é mental também. Se a pessoa for grossa comigo eu já vou considerar uma violência verbal. (A7)
No meu ver é muito a violência física, a violência é.... digamos que mental e os ataques. (A5)
Isso os ataques psicológicos, a gente tira muito isso por a internet...e muitos casos,

muitos exemplos, está aí todo mundo... isso tá visível, tá uma coisa insuportável e muito tóxica, porquê o motivo de nada as pessoas ficam fazendo ataques. (A12)
Violência física, é violência psicológica, violência verbal, violência escrita. Não sei violência... violência sonora acho que não tem. Provavelmente tudo compartilha. (A6)
A violência acontece ao caráter de uma pessoa, á experiências daquela pessoa, quando se ataca o que aquela pessoa vive. (A1)
Acho que a.... acho que ainda ninguém citou essa que é violência sexual, que também é a mais ocorre, e que a gente mais vê também que é violência sexual. (A10)

Fonte: elaborado pela autora.

Há uma visão ampla da ocorrência de situações de violência, que envolve aspectos físicos e psicológicos, presenciais ou à distância. Também pode ser classificada a partir dos elementos destacados pelos sujeitos e do modo como a literatura tem definido o conceito de violência as situações em que a sua propagação pode ocorrer no espaço intrafamiliar e extrafamiliar.

A violência virtual é algo que tem se destacado, não só nesse período da pandemia, mas desde o avanço da rede de comunicação virtual (*internet*). No ambiente presencial, destaca-se a problemática do bullying, que ao ser realizado na internet passa a ser conhecido como cyberbullying, e que com os avanços tecnológicos estão sendo usados de maneira insensata sem considerar a ética, ferindo e machucando as pessoas conectadas às redes sociais, e-mail, WhatsApp:

[...] por achar tá conversando numa tela de celular, alguma tela digitalmente, pode achar que pode falar, pode falar, pode ofender, pode falar um bocado de coisa da vida da outra pessoa do outro lado, e achar que está tudo bem, entendeu. Ela vai falando, e muita gente... muita gente tóxica que vai na internet que fica é.... desmerecendo os outros, falando um bocado de baboseira. É o que mais tá tendo, e pode ser incluso como violência. (A4).

O elemento desafiador nesses casos apontados pelo discente 4, está justamente nesse sentimento de segurança que o sujeito violador acha que tem e que de fato tem sido de difícil detecção, apesar dos avanços investigativos e da própria legislação para conter esse tipo de violência considerada crime. Principalmente os crimes sexuais virtuais que têm atingido crianças e adolescentes.

Outro caso também foi apresentado pelo sujeito A7, bastante recente, de um adolescente que devido à sua exposição nas redes sociais acabou por cometer um ato de suicídio “[...] inclusive esse negócio da internet, tão tentando criar uma lei lá para as ofensas né. Por causa da morte do menino L, eu acho que era o nome dele, foi agora por causa dos ataques na internet que fizeram para ele e ele se suicidou”. Fala que aponta os efeitos nefastos

dessas situações de violência e a sua vinculação como casos de saúde pública, dados os efeitos psíquicos (transtornos) que podem vir a causar nos sujeitos violados, como foi o caso citado.

Já o sujeito A10 trouxe para a discussão a problemática da violência sexual “[...] não é só a violência psicológica, violência física, né, escrita, mas também ocorre muito violência sexual que a gente já vê na internet, [...]”. Destacando o caso de uma criança abusada fisicamente e sexualmente pelo padrasto, que se aproveitou da sua figura de poder por ser uma autoridade política, e a criança acabou morrendo. E a mãe da criança que era para proteger, acolher, acobertou o caso em defesa do agressor. Alberton (2005) discute em seu estudo sobre relação interpessoal assimétrica e hierárquica de poder da violência com fins de dominação, exploração e opressão e as consequências para crianças e adolescentes vítimas da violência doméstica física, como agressões físicas que machucam e deixam lesões, e muitas chegam a óbito e outras que sobrevivem com sequelas.

O discurso apresentado pelo sujeito A11 promove um momento de reflexão sobre a responsabilidade social, a negligência, e cumplicidade das pessoas mediante as ações de violência ocorridas não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral:

[...] Tem gente que não faz nada, vê o outro passando mal, lá batendo, fazendo violência com o outro, tem gente não faz nada. Tem gente que corre, e não liga para polícia, não faz nada, entendeu. Eu acho que a pessoa deveria pelo menos ligar para polícia, fazer alguma coisa. Mas tem gente que quando vê outra pessoa apanhando e sendo violentada não faz nada. Simplesmente ficar ali parado. [...].

Também é sobre a necessidade de manter os valores frente às situações de violência, como apresenta Manzini e Branco (2017), na qual o escopo do entendimento sobre violência tem sido alargado e o que antes era considerado relações sociais normalizadas passaram a ser consideradas relações violentas, nas quais a criança está sendo ensinada de maneira incoerente e de uma prática ofensiva continuada em relação ao outro, ou seja, achar que é normal agredir e ser agredida para aprender a se defender, colocar apelido, debochar, desqualificar pela questão de classe, raça, etnia, sexualidade e a achar que se trata de uma mera opinião, ou liberdade de expressão.

Nesse sentido, deve ser detectada a relevância das pessoas reconhecerem as situações de violência, porque muitas vezes a própria pessoa violada não caracteriza aquela ação como uma possível violação, o que dificulta a identificação e o rompimento do ciclo de violência. Esse elemento foi ressaltado no discurso do sujeito A7:

Nesse caso aí, eu também acho que é... aquele assunto de reconhecer a violência sabe. Porque às vezes a pessoa tá batendo ali: - Não é só para ela aprender. É para

melhorar, é pra ela... arranja uma desculpa que a pessoa acaba é... entendendo que não é uma violência, não é uma violência, entendeu, não reconhece. (A7).

4.4.2.2 A banalização da violência sexual

Nesse contexto do não reconhecimento de uma determinada ação como sendo uma violência, autores como Chaui (2003) e Anjos (2003), ressaltam essa questão do processo de banalização da situação de violência, sobretudo, quando se trata da violência sexual, em que o machismo e o patriarcalismo apontados por Safiotti (2004) têm sido considerados como elementos utilizados pelos homens para justificarem as suas atitudes violentas contra o corpo feminino.

É percebida na fala do sujeito A6:

Pois é... assim, a violência sexual muitas vezes não recebe a devida atenção que merece, principalmente aqui no Brasil. Isso porque a porcentagem de pessoas, mulheres, homens que sofrem com a violência sexual é enorme, isso sem contar os casos que muitas vezes não são denunciados. Porque é uma violência que muitas vezes é banalizada, e que é injustiçada, principalmente com mulheres, com crianças. Não acreditam, aí uma, sei lá... adolescentes, o que mais tem adolescentes sendo estuprado, o que mais tem a criança sendo assediada, na rua... em qualquer lugar, por parentes, familiares. O inimigo tá na mesma família muitas vezes. E mesmo quando denuncia, quase nunca acreditam. (A6).

No relatório da pesquisa realizada por Lírio (2016, p. 29) sobre a violência sexual contra Criança e Adolescente, na Comarca de Boa vista, no Período de 2010 a 2016, dos casos apurados os registros mostram que dos sujeitos que sofrem violência quase 80% (oitenta por cento) são sexo feminino. O Código Penal Brasileiro, nos artigos 213 e 214, prevê pena específica para os casos referentes a estupro de vulnerável ou atentado violento ao pudor com violência presumida.

Pode-se destacar a ausência de manifestação dos meninos durante essas colocações da violência sexual, o quanto, ainda, a figura masculina não se coloca nessas questões, o que nos remete a uma preocupação em trabalhar mais com esse público a necessidade de intervir e refletir sobre o assunto. Tendo em vista que a maioria das situações de violência sexual são praticadas pelos homens, então há que se cobrar deles a sua inserção no debate como forma de os envolver de maneira mais ativa no enfrentamento a essa problemática.

O sujeito A6 ainda apresentou o caso de uma moça que foi estuprada em uma festa quando estava bêbada:

Sério, o que ela passou, a perda de dignidade que ela teve, porque ela denunciou, ela lutou pelo caso dela, [...] não lembrava que tinha acontecido, não sabia o que tinha

acontecido com o corpo dela, não tinha consentido. Ela foi no tribunal... E eles literalmente jogaram na cara dela [...], ela foi questionada no tribunal: - Qual a roupa que você tava usando? O que você tava fazendo? Porque... você que quis beber demais? E isso é ridículo, o quanto banalizam a violência sexual... Só sei que, a partir do momento que invade o espaço pessoal, encosta que você considera aquela situação desconfortável, você não quer no seu corpo e acontece... é um assédio, é uma violência sexual [...]. (A6).

O discurso do sujeito A10 trouxe à revelia do caso de um DJ famoso e a omissão das pessoas frente às ações de violência em que a maioria das pessoas ignoram os sinais de violência, porque eu já percebi que o que mais,

[...] ocorre na violência é quando tem a classe alta né, os famosos e tal fazem algo errado.... Que a maioria dos fãs lá dele ... também tentaram proteger ele, mas aí tem outras que tentaram ficar do lado da mulher né, que acabou sendo agredida. [...]
Mas também eu não concordo, o cara foi meio que agredindo uma mulher, e que ele tem mais força né que uma mulher né. E todo mundo sabe que um homem é mais forte que uma mulher. Isso foi muito errado, ele ter feito essa parte. Ele poderia ter chamado simplesmente ter chamado a polícia, ter divorciado dela. (A10).

Esses relatos de situações recentes de violações envolvendo celebridades e destacando as situações de violência física e sexual, como um forte componente do exercício do poder masculino sobre o corpo feminino, demonstra a atenção dada, principalmente pelas meninas que trouxeram à tona a discussão e, um fato interessante, que foi a ausência da inserção dos meninos no debate de maneira mais efetiva apoiando ou discordando sobre as questões apresentadas por elas.

4.4.2.3 O cuidado com as provas e o tratamento da questão da violência

Outro ponto de destaque nos discursos foi a relevância do cuidado e apresentação das provas da ocorrência, e como a questão da violência vem sendo discutida nos espaços da sociedade, partindo das políticas públicas de enfrentamento, perpassando no contexto escolar, como também do diálogo no contexto da família, como mostra o quadro 13:

Quadro 13 – A identificação, os encaminhamentos e os sujeitos da violência

[...] Ah! Só mulheres são abusadas e crianças. Não, também tem os homens. Por exemplo um garoto, ele era uma pessoa que já até passou na notícia, um cara bonito, educado, era gentil. A menina que era tóxica fez o que... ah! queria terminar com ela, terminou. Aí o que ela fez: - Ah o menino me abusou, me bateu, espancou né. Aí depois disso os rapazes que eram amigos dessa menina tóxica... é mataram... espancaram ele até a morte [...]. (A10)

Tudo isso por causa de uma denúncia falsa. Só que muitas vezes esse negócio de provar é... as vezes a pessoa... esse negócio é complicado porque... As provas podem

ser inventas ou não tipo. (A2)
Também tem isso. A gente precisa ter prova. Mas tipo já tem o roxo que o abuso todo no corpo, que é o hematoma, aí a gente já ta provando isso... que foi um abuso sexual, mas precisamos de provas. (A10)
[...] a violência atinge a todos né gente... tipo não que tem uma preferência para mulheres... ou que acontece só com mulheres ou crianças. Ela atinge a todos. Tem...por exemplo ela ocorre mais com mulheres por exemplo casos de estupros, porém é claro que ocorre com homens também... O que mais tem... o ponto é a injustiça com que esses casos são tratados, e como eles não recebem atenção, como se não fosse nada. (A6)
É bom falar disso aí... é muito chato, muita sacanagem tanto crime praticado no nosso país. E simplesmente o agressor, ou seja, o bandido, que ele é a vítima no caso na maioria das vezes. As pessoas acabam... É ele pode ser vitimizado. E nossa justiça é... cheia de falhas acaba exatamente dando esses pontos para que o agressor ou o bandido seja vitimizado e às vezes ele nem paga o tempo necessário para ficar na cadeia, e depois é solto rapidinho [...] sempre é corrupção e muitas coisas que influenciam, exatamente nisso. Mas a questão é tipo... não é tratado com a justiça necessária que deve ser... que nosso país não... como se não levasse a sério. (A4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se nesse processo de identificação da violência sexual a preocupação de alguns sujeitos com a comprovação da veracidade dos fatos. O que acaba por colocar o sujeito violado em segundo plano e causando na maioria das vezes o processo de revitimização e de transferência da responsabilidade da situação de ocorrência da violência para o sujeito que sofreu a violência e não as condições, ou a própria atitude do sujeito que praticou a violência.

A questão da vitimização apresentada pelo sujeito A4 faz um movimento reverso em relação aos agressores, que regularmente podem apresentar dificuldades na origem de diversos distúrbios. Mas, aqui apresentada como a vitimização pela negligência do sistema responsável pela punição e regulação da justiça no país.

4.4.2.4 Insegurança nas ruas e na sociedade e a problemática da relativização da violência contra as mulheres

O sentimento de insegurança, a começar pela existência da violência, e a percepção da violência contra as mulheres aqui apresentados como sendo relativizados, em que outros procuram justificativas do ato violento nas próprias ações ou posturas das mulheres antes das ocorrências, foi confirmado novamente nos discursos apresentados pelos sujeitos, como exposto no quadro 14:

Quadro 14 – Relativização dos processos de violência

<p>É um exemplo de como a violência é relativizada todo dia. É as injustiças que você sofre todos os dias na rua. Se acha que simplesmente fosse processar cada um com sorriso e que vem com cantada para cima de você na rua. Eu já tava rica de tanta indenização... Eu saio todo dia no fim da tarde, e amo usar shortinho. E se acha que eu já não levei muita cantada por tá usando short jeans na minha rua. Eu tava levando o cachorro, me deixa em paz. (A1)</p>
<p>Deixa eu contar um negócio... eu não sei se vai ocorrer com vocês meninas [...] Mas comigo já ocorreu duas vezes. Porque tipo isso aqui é para ajudar. Eu tava andando com a minha família, antes da pandemia, com os meus cachorros e tal, aí apareceu dois homens... o problema é que eu não quero julgar todos os homens, porque eu sei todos os homens não são assim. Aí os homens começaram assoviar para mim, começaram a dizer gatinha e tal... aí eu falei caraca, eu poderia dizer para o meu pai, mas eu não quero assim sabe... é melhor deixar porque eu não quero confusão. E já ocorreu na rua né, acho que eu tava só... aí os dois homens começaram a me chamar dizendo assim – Gatinha vem aqui! E tal... eu ignorei, e no mesmo dia que os cara lá me chamaram de gatinha e tal. Um cara parou de carro e começou a me chamar.... Eu já sei né o que pode ocorrer, pode imaginar, então eu ignorei completamente porque já aconteceu comigo então eu não sei. Eu nunca mais... tipo tenho medo de andar na rua só. (A10)</p>
<p>Porque é a única coisa que a gente pode fazer no momento! A gente muitas vezes... a gente deixa de tomar atitude. E a gente não pode levar isso para nossa vida, de deixar de tomar atitude só para evitar briga, só para evitar todo auê que vai ter. Mas a partir do momento que você for violada, que o seu corpo deixar de ser tocada somente por você. Você tem que falar. Mas a gente não vai ser escutada. Por isso que essas coisas de assédio, violência sexual que ocorre em todo dia, com todas as mulheres. É não são todos homens fazem isso, claro que a gente sabe disso, não são todos os homens, não são todas as mulheres, isso ocorre frequentemente e muitas vezes é a coisa da injustiça, não recebe atenção que merece. (A6)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No Relatório de Pesquisa Análise de Processos na Área da Violência sexual (Abuso/Exploração/Tráfico) Contra Criança e Adolescente, na Comarca de Boa Vista, no Período de 2010 a 2016, com execução realizada em 2016, mostra que os números absolutos da maioria dos processos de violência sexual praticada contra criança e adolescente está sobre os cuidados da Vara de Vulneráveis devido à concentração de quase dois terços da população do estado de Roraima ser no município de Boa Vista (LIRIO, 2016).

Um dos pontos a ser apresentado sobre esse projeto de pesquisa de Lirio (2016) foi a verificação dentre os dados coletados, elementos referentes à caracterização dos sujeitos que praticam violência sexual contra crianças e adolescentes em Boa Vista-RR, onde a maioria deles são do sexo masculino, entre 30 e 59 anos de idade, mas não aponta a incidência dessa prática criminosa ligada uma idade específica, em contrapartida, possuem um parentesco

próximo das vítimas, ou alguma incidência sobre a mesma. Lirio (2016, p. 25) explica que, “Isso tendo em vista os danos psíquicos e sociais que a prática desse tipo de violação produz no meio social. Sofrimentos que são individuais e também coletivos, que atingem a vítima e também familiares que repercutem na vida da pessoa por toda a sua existência”.

Com base em Safiotti (2004), essa prática de manter os processos de dominação, contribui significativamente para a manutenção de práticas violentas, nas quais os homens continuam a disseminar com certa evidência, revelando a raiz ainda muito presente da sociedade patriarcal. Os relatos de violações sofridas pelas discentes em espaços fora e dentro da escola, por meio do assédio masculino, revelam esse ranço da sociedade patriarcal e machista que ainda vivenciamos na contemporaneidade e que repercute para as meninas como sentimento de culpa, ou reflexo de isolamento como estratégia de autoproteção. Em ambos os casos as consequências são terríveis para as meninas, apresentadas pelo próprio depoimento. A violência sexual contra crianças e adolescentes, “em função da mobilização social, ganhou o status de um problema público e, como tal, requer da sociedade (governo e sociedade civil) uma resposta a esse tipo de violência que tem se propagado em todo o território nacional.” (LIRIO, 2013, p. 198).

4.4.2.5 A percepção dos discentes sobre a ocorrência da violência na sua escola

Sobre a percepção de ocorrência da violência na escola dos sujeitos, pode-se perceber no quadro 15:

Quadro 15 – Relatos de violência no ambiente escolar

Eu acho que já teve. (A12)
Comigo já teve e foi bullying. Eu acho que já ocorreu foi... (A10)
Com certeza já teve, eu lembro que já teve, só não lembro o que que era exatamente, mas nunca passei por essa... algo parecido. (A4)
Brigas, discussões, ofensas, confusões. Horário de recreio as vezes tinham brigas entre alunos de outras turmas. Durante a aula troca de farpas. Então assim, violência é uma questão muito presente na nossa vida, na vida do estudante, e ainda mais na vida do adolescente, porque o adolescente muitas vezes é impulsivo, muitas vezes não sabe o que tá fazendo, e acaba descontando nas formas que aprende. O adolescente é um reflexo diário do que ele vai aprendendo ao longo da vida. (A6)
Provocações, brigas, reconheço isso é muito chato. Eu também já passei por bullying. (A5)
Olha assim.... eu vou falar. Quando eu tava assim na minha turma mais antiga. Tem uma menina chamada M. viu... não sei se vocês conhecem. Mas antes tinha um

tempo que essa M. me infernizava... infernizada. Ela ficava me trancando dentro da sala de aula entendeu. Eu não podia sair. Eu falava para as inspetoras. Inspetora faz alguma coisa com essa menina, faz alguma coisa com essa menina que ela tá me infernizando. Aí ela falava assim – N. eu não tô nem aí porque se tu falar para alguém eu vou te infernizar mais ainda. Aí eu fiquei sem saber o que fazer. E depois de um tempo né. Aí, eu já cheguei a contar para a diretora, e teve umas amigas minhas que ficaram me protegendo lá. Aí foi quando ela foi pedi desculpa de mim. Me chamou assim de lado, aí elas falaram A11 não vai que a M. só quer te infernizar, desse jeito. Mas tocava o terror essa M. viu, e não é porque eu quero falar mal de dela. Mas ela ficava me trancando dentro da sala de aula, acredita. Se eu contasse para alguém ela ia me infernizar mais ainda. (A11)

Ocorre muito e isso é bullying (Sobre a fala da A11 “[...] Mas ela ficava me trancando dentro da sala de aula, acredita. Se eu contasse para alguém ela ia me infernizar mais ainda.) (A6)

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria afirmou que há diversas situações de violência ocorridas no ambiente escolar, envolvendo diferentes sujeitos. Discente com discente, inclusive, com relatos de fatos ocorridos entre os próprios participantes da sala de situações de desentendimento, mas que já superados. As situações de violência relatadas pelos discentes no ambiente escolar podem ser classificadas por alguns estudiosos como indisciplina, disputa de espaço (poder). Elementos que estão presentes no seu cotidiano e que na escola eles aparecem e em alguns casos são ignorados ou negligenciados pelos professores.

O reflexo da violência na escola em associação com outras situações de violência vivenciadas pelos alunos pode ser conferido no quadro 16:

Quadro 16 – Os sujeitos que praticam violência no ambiente escolar

Os alunos! (A6)
Pode ser, mas tem os professores também. (A7)
Alguns funcionários assim. (A2)
E se for algo mais pesado. Melhor não. (A7)
Deixa eu contar um assunto. Que eu fiquei sabendo. Eu fiquei chocada, em saber que fazem isso. Que era uma aluna com uma relação com um professor. Eu fiquei chocada. Só pra ganhar nota (A10)
Pra mim brincadeiras... até brincadeiras são os dois lados não tiverem sendo prejudicados ou desconfortáveis com a situação. Se um lado já tá desconfortável, já não é uma brincadeira... (A8)
Aluno chutando canela de professor, isso eu já vi. (A2)
Os próprios alunos são os sujeitos. Acho que na questão de violência todo mundo pode ser considerado o sujeito. Agora no ambiente escolar, os alunos muitas vezes praticam violência, os professores, alguns professores, já houveram casos na escola de professores que praticaram diversos tipos de violência. Podemos incluir violência

verbal, violência sexual, já houveram casos de professores com a nossa turma mesmo já tiveram casos assim. É também... acho que posso citar só esses dois, alunos e professores. Existem... todos os funcionários podem praticar em algum momento. É questão de moral, é questão de ética isso. De como a pessoa vai ou não proceder em uma situação onde ela tende a ser violeta. (A6)

É eu acho que professores... os alunos né, entre si, e com professores também com outros funcionários. E professores... Citando um exemplo aqui... Quando promovem a exclusão, discriminado... falar que você não faz bem, você não faz bem, algum trabalho, ou algo assim. É um tipo de violência né. Então professores também podem por assédio, como o que já aconteceu. (A1)

Fonte: Elaborado pela autora.

As situações de violência apontadas pelos sujeitos e os seus principais promotores, indicam a fragilidade do sistema escolar em monitorar, identificar e dirimir os conflitos no ambiente escolar. A situação da violência na escola é algo apresentado com frequência em estudos no campo da Educação. Isso se deve ao crescimento das situações de violência vivenciadas na contemporaneidade. A escola está imersa nesse contexto, ainda que um dos princípios seja justamente contribuir para promover o conhecimento e dessa forma fazer com que o indivíduo por meio desse conhecimento consiga alcançar a liberdade e promover a transformação social, como já evidenciado por Saviani (2013). O fato de se reconhecerem como promotores de violência, pode ser esse o primeiro passo para adquirir consciência sobre esse problema e então trabalhar estratégias para modificar essa realidade.

Desse modo, para refletir sobre essa problemática da violência no espaço escolar, destacou-se algumas delas:

- a) brincadeiras de mau gosto;

Determinados tipos de abordagens podem ser considerados inadequados socialmente, de modo que algumas falas e/ou atitudes no atual contexto podem ser compreendidas pelo coletivo, ou pelo sujeito como inapropriadas. Aspectos da sexualidade, da estética, do corpo, do comportamento podem ser motivação para deflagrar uma situação de violência.

Eu quero falar... eu quero falar em especial dos alunos da nossa escola né, é.... Tinha muita gente, faz.... não sei se pode ser considerado violência, mas entra no caso de... essa questão de você... de um aluno da escola fazer tal coisa com outro, muitas vezes brincadeiras de mau gosto né. Ou as vezes até causas muito piores. Alguns, eles têm plena consciência do que estão fazendo. Tão fazendo isso porque querem mesmo, ou deve ter algum outro motivo, ou não conseguiu... se segurar né. Mas tem alguns outros alunos que fazem isso é.... que podem acabar ofendendo dos outros ou até falando coisas que não deveriam do outro aluno. Que ele pensa assim: - Ah! Eu só tô fazendo uma brincadeira aqui. Não é nada pra dar sério. Então se não precisa levar a sério, aí ele brinca com o aluno, mas se essa pessoa acaba levando a sério, acaba se sentindo ofendido e até pode ser considerado violência, ela pode entrar em contato com a coordenação, falar com o professor né, sobre isso. E as vezes é.... e muitas vezes esses alunos que praticam esse tipo coisa, assim sobre, acho que bullying

também. É... alguns fazem porque, eles querem se sentir superior, eu acho assim, isso desmerecendo os outros, mas tem alguns que fazem brincadeiras que acham que não vão ofender outros e acabam não, falando é... não falando de uma maneira bacana, entende, não falando do uma... não se expressando da maneira que devia ter falado, falando se tá... Nem mesmo pediu desculpa, ou se sentiu mal pelo que fez entendeu. A pessoa tipo... nem mesmo fez o mínimo que era... se desculpar, ou falar – Opa... sinto muito aí cara, não vou repetir tal coisa, entendeu. Que eu já vi na escola, que tinha essas coisas, já levaram muito pro pessoal assim também. Mas é isso também que eu acho. (A4).

Os alunos que demonstram comportamento agressivo, como apresenta o estudo de Blaya (2006), no estudo de Manzini e Branco (2017) e no estudo de Silva (2010), na prática do bullying e a chamada brincadeira de mau gosto apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa, são aqueles com fraco nível de empatia, com dificuldades para compreenderem as consequências de seus atos sobre outros alunos vítimas. Outra característica dos alunos que praticam bullying ou a brincadeira de mau gosto, com traços de desrespeito, é que as utilizam como meio de ganhar status e valorização da sua imagem frente aos pares na escola e sentimento de dominação e poder. Agindo individualmente ou em grupo, não seguem as normas e alguns deles podem ter sido vítimas que estão reproduzindo os maus-tratos.

Em contraponto entre ações dos alunos que praticam bullying ou a brincadeira de mau gosto estão as situações de violência vivenciadas e assistidas:

- b) relatos de situações vivenciadas por eles mesmos e situações de violências assistidas no âmbito da escola;

Houve muita essa questão, principalmente em ambiente escolar. Eu diria... por exemplo é... ocorre muito, pelo menos que eu já vi, de uma pessoa magra, tá zoando com as outras crianças e andando e aí ficam chamando palito é... nossa, desnutrido e um monte de coisa é... banalizando, zoando as inseguranças do amiguinho. E isso muitas vezes é tachado como brincadeira como a A8 falou... a partir do momento em uma brincadeira, onde uma das pessoas se sentiu desconfortável ou se sentiu ofendida, mesmo quando não era para se sentir por ser uma “brincadeira” ... já é bullying, já é violência. Física, por motivo mais bestas, o que mais tem é briguinta de escola, de garotos ficar rodando. Lembro que na escola eles estão lá, e querem ficar brincar e tiram onda no recreio, e ficam rodando... querendo bater no outro, dando iniciativa. Isso é violência. Você querer ofender. Um professor... Eu já vi casos de professor mandando aluno calar a boca, gritando com aluno. Já vi aluno jogando caderno no professor, fazendo coisas inimaginável, e é violência. Todo mundo sofre um pouco. (A6).

No relato apresentado pelo discurso do sujeito A6, as brincadeiras deixam de “ser brincadeira” quando o outro deixa de considerar, se sentindo desconfortável. E, ainda, apresenta relatos de brigas no recreio que podem evoluir para violências físicas, também as relações de ofensa entre aluno-professor, professor-aluno com ofensas, gritos.

Os alunos vítimas de assédio segundo Blaya (2006) podem ter dificuldades em pedir ajuda e, às vezes, pensam que são responsáveis pela violência, sofrem e sentem vergonha. E na escola investigada os mecanismos de autodefesa coletiva de proteção dos colegas:

- c) assédio de professores, mecanismos de autodefesa e defesa coletiva e proteção de colegas;

O que mais acontece em escola. É... e em outros tipos de violência. Violência... No caso do assédio, professor passando a mão em aluna. É... E até vi uma experiência uma vez que... que eu já soube, que tiveram que... tipo os alunos se mobilizaram para evitar que a menina ficar desconfortável. De colocar ela no meio da sala, tipo várias meninas se sentaram em volta para evitar que o professor fique chegando perto, invadindo o espaço pessoal da aluna para ficar desconfortável. Não sabia como explicar aquilo. Se sentia desconfortável com a situação, já que era a única maneira de ela se sentir protegida no ambiente, e muitas vezes é desconfortável. (A6).

Eu acho que vocês já ouviram falar de um caso que tinha ocorrido na escola, principalmente em relação a esse... em relação à assédio né. De um professor... (A4).

O relato do sujeito A6 revela que houve a ocorrência desse tipo de violência na escola pesquisada. Os alunos vítimas de assédio muitas vezes suportam em silêncio o sofrimento, e apresentam, de acordo com Blaya (2006), sintomas de ansiedade, depressão e com pensamentos equivocados sobre a vida. E no mesmo discurso do sujeito A6 revela a ação de autodefesa coletiva.

O bullying é identificado por Blaya (2006) como um dos fatores de estresse associados a comportamentos secundários nos adolescentes, afetando a saúde mental, como depressão, medo crônico. Silva (2010) revela o aumento desse fenômeno social nas escolas de todo o mundo com características de abuso de poder, a intimidação e a prepotência. Trazendo, assim, a discussão sobre os maus-tratos e as intervenções de prevenção, controle e segurança no contexto escolar:

- d) situação de bullying;

Aproveitando. Eu queria dizer assim também que o bullying... eu acho que no bullying a pessoa pratica né, sabendo que tipo... É como o A4 disse né. É... você... falando assim: - Ah você tá gordinha! Mas é... a pessoa não sabe, pode ser que ela não esteja querendo falar mal, só por... só esteja falando por brincadeira né, mas não por mau gosto né..., mas também por causa que tipo, aí talvez ela não sabe... se ela leva sabe que é brincadeira ou leva a sério. Então se ela realmente souber que isso pode ofender a pessoa... aí ela precisa saber primeiro. Aí se ela saber, aí sim pra mim isso aí é um bullying, sabendo que você falar... falar mal dela, você bater nela, obviamente já bullying, e tipo A já me falou que ela sofreu bullying sendo chamada de palita... palito quer dizer, é... magricela e tal. Comigo já fui chamada de outra coisa. Foi gordinha, feia ah e tipo... tipo para mim, me chamavam de burra, que não sabe fazer nada. Eu já tive depressão, porque aquilo né... mais aí tipo, depois que eu vou aprendendo as coisas, eu comecei assim, não tô nem aí para esse tipo de... ela não é eu. Eu faço assim. Então assim tipo se ela não é eu, então ela não tem que dizer eu sou... ou que ela tem a dizer sobre mim. Porque tipo ela não é eu, porque... ah ela tem que me mandar eu me vestir do jeito que ela quer. Não! Eu vou me vestir

com o que eu quero, com o que eu me sinto confortável. Eu gosto de vestir roupa, não vou... eu confesso que eu gosto de vestir roupa curta porquê... em casa, mas porque é mais confortável e larga, para mim é mais coisa confortável. E também assim ooo... na escola tipo, pra mim eu não sei falar direito eu confesso, porque eu tenho uma dificuldade de elogiar as pessoas. Eu vou tentar elogiar aquela pessoa, mas eu não consigo, eu acabo criticando dela e ela se sente desconfortável. Então em vez de eu falar, eu ajo pelas minhas ações, como se fosse... não consigo elogiar uma pessoa. Teve uma vez que... eu acabei perguntando para N, uma amiga minha né, eu acabei dizendo - Ah porque você não malha e tal. Não é porque eu queria dizer que ela era gorda, é porque ela era muito bonita e tal. Aí eu acabei criticando e deu tudo errado. E aí só para compensar eu tive que pedir desculpa para ela. (A10).

As situações de violência relatadas pelos sujeitos, seja entre pares, ou como professores, evidenciam problemas relacionados às debilidades das relações disputadas e a utilização de um determinado poder. Nesse sentido, as relações de violência apontadas exprimem os efeitos enunciados por Chauí (2003, p. 41) quando define a violência a partir de atitudes que oprimem, constroem, torturam, ao praticar um “ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém [...] ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar)”. Definição que ajuda a perceber como as atitudes individuais ou institucionais se vinculam a essa ideia de violência.

4.4.2.6 A influência de outros ambientes e contextos de violência no ambiente escolar

Cabe a todos que fazem parte da sociedade, segundo Silva (2010), a responsabilidade de repassar os valores no qual possam construir para a formação crítica, pois é importante que os alunos possam ter acesso a momentos que oportunizem essas reflexões e ponderamento sobre a temática da violência e as influências e contribuições de outros ambiente e contextos sociais, como mostra o quadro 17:

Quadro 17 – A indicação de ambientes e formas de manifestação da violência

Creio que todo adolescente, toda criança, quando vai para a escola ela é um reflexo do que passa em casa. Do que passa em casa, das situações. Tudo que você aprende vem de casa e vem da escola. E você vai para o mundo com esse ensinamento. (A6)
Exatamente a violência se manifesta de muitas formas. (A6)
A gente aprende errado. E depois para entender que aquilo que a gente aprendeu é errado. É difícil! (A7)
Acho que tudo pode influenciar. Na verdade, eu acho que fala, tudo que a pessoa vive, tudo que a pessoa é.... as pessoas com quem ela convive, o ambiente que ela convive. Tudo pode influenciar, porque pode te levar para escola. Tudo vai refletir no seu comportamento. (A3)

Em casa, no trabalho, na escola é... sua vida social toda. Qualquer lugar. (A12)
O que ela vê na TV. A TV que ela assiste a série, uma pessoa que ela... a internet. Tudo isso influencia. Em que ela se inspira. (A7)
As pessoas com quem ela convive. (A2)
<p>Ai eu quero falar! Vou começar. Sim! É uma questão que é bom falar sobre, porque... Então, por exemplo uma criança que aprende que gritar, que cresce com gritarias em casa, brigas de pais separados... de pais que tão se separando, situações que desencadeiam gatilhos e traumas. Vai expressar isso de uma forma tanto boa em certas situações, como principalmente ruim. Por exemplo, um pai que bate na esposa e a filha e o filho tá vendo aquela situação, muitas vezes ele cresce com aquilo e vai achar que é normal. Ele vai para escola vai bater no coleguinha pra tentar “Educar” para colocar na linha. E vai achar que é normal, porque é a forma que ele aprendeu e que ele encontrou de colocar as coisas no controle. De ter controle, de saber fazer aquilo como ele viu. E aí, por isso que entra o dever da escola e dos pais se unirem e saberem o que é melhor para criança, pro filho. Saberem como agir e como criar, porque ele é um reflexo de tudo que ele viu, todos os traumas. Por exemplo, aquela situação de ofensa entre magra, entre peso, ser magro e ser gordo. Se uma criança cresce sofrendo bullying sendo chamada de gorda, ela pensar que era gorda como algo ruim. Sendo que ser gorda e ser magra... Quando alguém por exemplo, se me chamarem de gorda e me chamarem de magra, eu vou achar algo normal dependendo do meu peso, porque ser gordo não é sinônimo de feiura, ser magreza não é sinônimo de feiura. Depende de quem fala, da intenção que você fala. Chamar alguém de gordinha não é..., porém muitas vezes a pessoa cresce e desenvolve gatilhos com essas palavras, ela desenvolver doença, ela desenvolver depressão, ansiedade que... que não se autodiagnostica vamos dizer. Porque é algo muito sério e muitas vezes ela não sabe como viver e como lidar com aquilo, porque não temos o emocional, somos adolescentes, estamos em crescimento constante, estamos evoluindo. Nós sabemos lidar, ainda mais em pandemia, o que mais encontram são pessoas que não estão sabendo como estudar, como se esforçar, não tem mais a mesma animação. Porque em casa não é mais a mesma coisa, em casa muitas vezes não temos o nosso próprio espaço, é... existem mil e uma possíveis é... tentativas de estudo, porém existem empecilhos, existem até os problemas familiares. Existem questões que merecem ser tratadas e que a gente aprende errado, e a gente passa isso, aí e muitas vezes nem percebemos. Por exemplo eu chegar e... eu começar a falar para uma pessoa me envolver nos problemas da vida dela ditando como se eu fosse eu resolver isso, sendo que é da vida dela. Essa intromissão muitas vezes é sinônimo de uma criação onde a mãe ou pai não deixava a criança resolver seus próprios problemas, e tentava resolver, e tirar a questão de opinião dela. E ela vai atrás dos outros pra tentar fazer isso. Exercer o mesmo que... (A6)</p>
<p>Se você vive num ambiente que diretamente... diariamente as pessoas estão brigando, as pessoas brigando, as pessoas estão gritando. Você vai chegar na escola e obviamente vai ter algo... é... como ela falou no processo de transformação. Então é muito difícil você assimilar que é... uma coisa que você passa em casa, e quando você tá na escola, se você passa aquilo em casa, se aquilo acontece na sua casa, obviamente vai ser certo na escola. Então vai refletir no seu comportamento, você pode é o... Por exemplo o bullying mesmo, quando você tá na escola e aconteça algo, um aluno que pratica bullying, não generalizando, mas na maioria das vezes que nós vamos ver a situação daquele aluno, ele tem problema dentro de casa. Os pais dele brigam muito, ou as vezes trabalham muito e não dão atenção para ele. Então aquilo ali é uma forma que ele acaba... é o que reflete nele. Então, acho que</p>

tudo que a pessoa passa, tudo que a pessoa vive e convive, influencia no comportamento dela, é... (A3)

Fonte: Elaborado pela autora.

A mobilização das ações de outros ambientes, em um contexto social (sociedade, família, bairro), e as relações que contemplam a cultura pré-existente do indivíduo podem influenciar no comportamento realizado na escola, como apresenta o estudo de Blaya (2006), assim como a escola pode utilizar das relações coletivas para reproduzir efeitos positivos em comportamentos futuros dos alunos reduzindo os impactos das ações de violência.

A autora conclui em seu estudo que as escolas fazem a diferença quando oferecem aos alunos não só ensino de qualidade, mas também um ambiente de qualidade, amenizando nos efeitos da exclusão social. Outro ponto, é que os outros ambientes possam influenciar sobre o contexto da escola, o modo como são organizadas e administradas as suas ações (gestão da disciplina, recursos pedagógicos, clima de aprendizagem, intervenções, palestras) frente às atitudes de violência também impacta na prevenção e enfrentamento dessa problemática (BLAYA, 2006).

O uso das tecnologias de informação e comunicação, como abordou Silva (2010), também produzem efeitos, no qual os fatos e ideias processam de forma tão veloz sobre as relações de violência no contexto escolar e as referências de valores individuais ficam comprometidas, apresentando uma crise nos contextos sociais, culturais, econômicos e familiares de reprodução da visão de mundo que esses contextos refletem, fazendo com que as novas gerações se ressentam e não aceitam uma base sólida e segura sobre a qual possam se estruturar e de forma gradual. Essa instabilidade reflete no contexto das relações da escola.

É no ambiente familiar a primeira referência da criança e do adolescente entre os modelos de comportamento a adotar em qualquer outro ambiente, e alguns fatores podem influenciar em ações de violência, como exposto no quadro 18:

- a) a identificação de comportamentos considerados violência pelos sujeitos;

Quadro 18 – Relatos de comportamentos considerados como violência

Se dentro do seu ambiente familiar você está acostumado a toda semana... um dia semana ficar na casa da sua tia. E nesse ambiente da casa da sua tia você percebe as pessoas falando coisas, dirigindo ofensas umas para as outras. Tipo... Ah você não consegue fazer nada direito, ou então você não sabe nada com nada, você começa a fazer e não termina. E você não... ou você pega aquilo percebe aquilo é ofensivo e machuca e você não vai fazer isso, ou você percebe que aquilo é comum e você passa

a promover. Esse que é o perigo, e é o que torna esse ciclo infinito da violência, continuando e não parar. (A1)
--

Para mim a base vem mesmo da... como a criança, aquela pessoa é criada no ambiente de casa mesmo. Se você não tem essa base pra educação, pro uma vida do discernimento do certo e do errado, que é o caso de muitas famílias pelo mundo. Criação de filhos ou filhas, a pessoa tanto no ambiente... no lugar da família, que a família tá ensinando né, que a família dar o exemplo para essas pessoas para essas crianças. E isso acaba deixando o fato... deixando... esse exemplo acaba formando o que ela vai ser no futuro, o que que ela vai fazer no futuro, de acordo com os acontecimentos que ela passa, que ela sofre e que ela vê, mais principalmente o que ela vê. Ela vai montando até na cabeça dela que é uma coisa que pode ser chamada de normal, mais que não é, e acaba entendendo isso com é... lugar para onde seguir, caminho para onde seguir, infelizmente. (A4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os fatores do ambiente familiar apresentados nos relatos, Blaya (2006) concorda que a falta de supervisão dos pais ou responsáveis, e a clareza dos papéis familiares (entre pais, companheiros, cheios de trabalho, negligência), ausência de regras claras sobre seus direitos e deveres, os limites do que pode ser feito, ou o autoritarismo no meio familiar, estilos de vida e regras inconsistentes entre os pais são igualmente contribuintes para criação de condutas violentas.

O clima escolar é um elemento essencial do bom funcionamento e de construção sociológica dos comportamentos dos indivíduos, mais relacionados à percepção individual e coletiva do ambiente escolar. A ausência de uma definição da percepção da violência no contexto escolar é retratada com as incivildades, entre as pequenas desordens, indelicadezas, palavras ofensivas, humilhações, mais visíveis que os delitos consideráveis em termos penais (BLAYA, 2006).

O clima entre as relações na escola é um dos elementos essenciais do bom funcionamento e do desempenho escolar dos alunos. E as ações de intervenção no enfrentamento da violência podem contribuir para que esse clima possa ser um fator positivo para as relações e o convívio na escola, como relatado no quadro 19:

- b) intervenção da escola em situações de violência;

Quadro 19 – Ações da escola no enfrentamento às situações de violência

Sim acho que sim! (A2)
Acho que a escola sempre que tem algum... acontecimento desse, busca palestra. Como o A3 disse. (A7)
Porque é um modo de passar as informações a todo mundo. (A1)

Ela busca alertar os alunos sempre. Teve até vídeo sobre isso. (A4)
Nós amamos as palestras da escola. É a melhor forma de propagar conhecimento e trazer soluções para essas... Soluções seguras, para essas situações de violência, qualquer situação de qualquer brincadeira e ofensas, eu gosto muito e indico que tenham mais. (A6)
Atendimento on-line. Nunca é demais. (A7)
Atendimento online da psicóloga. E eu acho isso muito bom até. Eu mesma já pensei em frequentar, porque é uma ajuda bem-vinda e necessária (A6)
Eu posso falar? É uma ação que a escola faz para evitar a violência né. É... Eu já tava pensando em falar isso né. Que eu lembrei que teve uma época na escola que... Eu não sei se foi uma palestra ou se foi uma mini reuniãozinha para falar com os alunos que era sobre... os funcionários da escola, os professores estavam percebendo que tava ... Entre os alunos estava havendo negócio de abraçar por trás. E aí eles estavam dizendo que não era para gente fazer isso, que isso podia ser levado a sério ou alguma, tipo de violência. Então falaram com a gente, que era para gente evitar de fazer isso, e não era mais para fazer isso, e que o pessoal do corredor que visse a gente fazer isso ia brigar com a gente, entendeu. Para quem tivesse “abraçando por trás”, “enconchando”. Eu lembro dessa situação. (A7)
Sim! Outra que foi... que eu lembre foi uma intervenção da escola, de superiores da escola né, que... era justamente essa situação, que algum aluno tava falando da aula que o professor tava em cima dela. E esse professor foi embora da escola, ele se afastou e também não voltou mais. Pelo o que eu entendo a escola deu vi na situação né. E aí bem nessa época começou a ser tocado no assunto de assédio e tal. Pra que a gente ficasse mais atento quanto ao assunto. (A1)
Eu acho que a escola em si, ela já muito atendida. Ela tenta ser muito atualizada em certas questões. Por exemplo, é... teve uma época, que eu lembro muito... eu lembro de diversas palestras que já teve durante... desde o 1º ano que eu estudo lá, que eu acho que é desde 2011. Nós tínhamos muitas palestras, então tipo assim... quando é lançado assim... “lançado” uma brincadeira na internet, como uma brincadeira que eu lembro, que fizeram um palestra sobre ela, foi aquela que você empurrava o seu amigo contra a parede, que você apertava o peito dele e ele acabava desmaiando. Quando isso lançou a escola já, já foi... acho que foi uma semana que tinha lançado, a escola já tava fazendo sobre essa tal brincadeira, e explicando que não podia, e o porquê que não podia fazer, o que podia acarretar, as situações e tudo. Então eu acho que a escola, ela já é bastante atendida, e ela deve sempre deve ficar se atualizando sobre o que acontece, o que tá acontecendo e se tá acontecendo nas redes sociais. O bullying então, eu acho que a escola consegue ser atualizada. (A3)
E aquela brincadeira também... aquela brincadeira de... de três crianças que uma do meio pulava, e as duas outras batiam por trás na do meio para cair. Teve palestra sim sobre isso. (A7)
A coordenação as vezes também. De... eles também ajudam. A coordenação da escola o coordenador de cada segmento né. (A1)
É... eu lembro que quando tinha algum acontecimento assim. Às vezes era o diretor, a coordenadora, eles em sala em sala avisar os alunos. E tentar... eles falavam sempre sobre o ocorrido né, e alertava os alunos do que aconteceu, das atualizações. E isso mantinha a gente... isso mantinha o pessoal bem seguro... Deixavam uma certa segurança né pros alunos. Por causa que era tudo bem explicado, por assim dizer, acho... era bom também. (A 4)
Espaço aberto das coordenações. (A 4)
É uma situação que a gente não conseguia resolver dentro de sala, a gente podia

recorrer a coordenação. Sempre foi um espaço aberto, assim, que a gente podia conversar com o coordenador, mesmo que não fosse coordenador do nosso segmento, fosse do fundamental anos iniciais, fosse do ensino médio. Mas as vezes conversar com eles, davam uma orientação um pouco mais, mais por cima mesmo de alguém que tava, um nível acima da gente. E pode enxergar melhor a situação, ajudava a resolver. (A1)
A necessidade de ouvir e acreditar no aluno. (A 1)
Eu penso que ouvi o aluno é uma coisa muito importante que a coordenação deve fazer. Principalmente ouvi o aluno e acreditar no que ele tá falando. Porque aconteceu um caso comigo, eu falo... já falei para muita gente onde eu estudava antes, faz muito tempo isso aí já. Eu era do, acho que do 3º ano ou 4º da escola é.... Teve um dia que eu passei mal, eu tava meio mal, tava mal do estômago, tava passando mal sentindo, umas dor. Aí eu saí da sala, fui para coordenação falar com a responsável naquele lugar. E já faz tempo, e que ela não trabalha mais na escola, ela já tinha saído. Aí eu expliquei, fiquei no sofá, sentado naquela sala, e falei o que eu tava sentindo e tal. Só que em meio a isso, depois que eu expliquei o que estava sentindo, se poderia ir para casa. Ela duvidou, ela achava que eu estava mentindo, só para poder ir para casa e meio que não acreditou no que eu falei. Eu tava sentindo muita dor e ela só... ela só olhando. E eu... eu num.... ela não ficou nada com respeito e não quis acreditar em mim. Aí eu... fiquei insistindo várias vezes, ela resolveu acreditar e ligou pro meu pai. E aí eu voltei para casa. Mas é uma coisa... eu lembro porque não foi uma coisa que... uma coisa que eu não gostei. Sabe que eu achei muita falta de é... de respeito, incompreensão por parte dela, como coordenadora, que tava trabalhando. (A4)
Mas por via das dúvidas, à melhor opção é acreditar e apoiar o aluno. Ainda mais em questão de saúde. Não pode duvidar. (A6)

Fonte: Elaborado pela autora.

O discurso dos sujeitos investigados sobre a escola desenvolver ações no enfrentamento às situações de violência é coerente com os registros de ocorrência e os relatos das ações desenvolvidas pela coordenação em parceria com os outros setores da escola, e revelados também no plano de ação da OE e no Relatório das Ações da OE em 2020. É também no espaço escolar que os princípios éticos e de cidadania permeiam através das diretrizes educacionais e o processo de formação dos sujeitos, de modo que os autores de perspectiva crítica alinham esses princípios como fundamentais para a execução das ações de enfrentamento às situações de violência, como indicado nos depoimentos dos sujeitos escolares.

A Educação Brasileira, segundo esses fundamentos de priorização das ações que promovem o homem, versa com uma educação para o autoconhecimento de si e sua relação com o ambiente em que vive, desde a interação entre o se conhecer e conhecer o mundo e as contribuições dessas relações para transformação da sociedade, a qual é chamada de cidadania para exercer seus direitos e deveres (SAVIANI, 2013).

O estudo de Blaya (2006) apresenta a temática da violência em meio escolar como parte do contexto ideológico e político, sendo o produto da interação entre indivíduos, das interpretações das suas ações e das decisões. Isso revela a necessidade das ações de intervenções da escola como prevenção e até mesmo na resolução dos conflitos para que o clima de convivência seja fortalecido positivamente com o sentimento de respeito e segurança entre os envolvidos.

Essa dinâmica social em que a escola está inserida pode produzir suas próprias contradições (RODRIGUES, 2013), visto que as situações de violência no contexto escolar são influenciadas por questões de caráter social, externas ao ambiente escolar e por questões internas, de origem pedagógica. Por isso é importante a investigação das relações sociais no contexto escolar, suas atuações, suas articulações, funcionamento e a forma como os sujeitos escolares se relacionam.

A escola é o ambiente propício para a inclusão, principalmente dentre os fatores geradores de violência para os alunos no ensino fundamental anos finais. Dessa forma, a Educação pode trabalhar com práticas educativas e processos inclusivos, visando à transformação social de hábitos e práticas para adoção de um estilo de vida harmonioso que se desvencilhe de qualquer forma de violência.

Outro ponto que também é pautado no estudo de Silva (2010) é que o aumento da demanda na vida cotidiana, tanto em relação aos pais e aos filhos, está refletindo nas relações familiares, também passando por profundas transformações, e um dos efeitos é um certo distanciamento entres eles. Entretanto é importante que a família encontre um tempo saudável para estabelecer um diálogo na troca de ideias, experiência e sentimentos:

c) a importância da participação da família;

De acordo com Silva (2010), cabe à família a responsabilidade de orientar os filhos sobre suas condutas em diferentes contextos em relação aos seus direitos e deveres, e que também é preciso os ouvir com sincera disposição em os ajudar, reforçando as palavras e atitudes, os aspectos positivos, os acertos, para que ganhem segurança e autoconfiança frente às situações de violência e processos inclusivos como mostra os relatos no quadro 20:

Quadro 20 – A família e a discussão da violência

Aqui a gente conversa! (A1)
Aqui a gente conversa muito. (A10)
Na escola não. Mas o mundo no geral, sim. (A4)
A minha família sempre foi muito aberta a conversar. (A7)

Quem não tem apelido na família, pô? (A4)
A gente conversa notícia, principalmente que tem notícias e tal, aí a gente começa a falar de violência, aí de outros e tal, por exemplo meu pai sempre me mostrando até pros meus irmãos também, que para gente não sair de casa sozinhos, que as pessoas que são de gangues são mortas né, são de captadas e tal, e são jogadas no mato. Daí me mostra do que a grande maioria são acusados, violência com as crianças sendo abusada e sendo morta. (A10)
Aqui em casa sim, porque a minha mãe é da área da saúde. Então ela trabalha com essa questão sobre empatia, do cuidado com o outro. Aí toda família tem um certo olhar para toda essa questão de violência tanto física, quanto mental. E eu sei que se alguma coisa acontecer comigo, a minha família é do tipo que me apoia. Sei que não é todo mundo assim, mas a minha, que eu tenho como contar com eles. Eu falo o que acontece na minha vida, porque se alguma me acontecer, quem vai me ajudar são eles. Sim eles precisam tá a par do que tá acontecendo comigo, mas é claro que eu tenho pela noção que não é todo mundo que é assim. Tem gente que a família nem apoia né. Então vai de cada uma, mesmo. (A1)
Aqui em casa, não sei se é por violência, a gente tá sendo... a gente já tá acostumado com bullying e com espancamento. Eu e meus irmãos a gente se briga muito, e a gente se bate um a outro. Aí aqui a gente já até tá se acostumando com o bullying, assim, não tá nem aí pro bullying. Às vezes eu fico pensando o meu pai e meu irmão me apelidam muito, e isso me dá uma raiva, aí eu digo mas pai... caraca pai que paizão. Aqui é super saudável não tem violência, não tem nada. Tem bullying. (A10)
Eu tenho aqui uma história um pouco engraçada aqui. O meu pai, quando eu era menor, ele me chamava de cabeça. Aí um dia ele chegou lá na escola pra me buscar – Bora cabeça! Aí a professora... não sei se era a professora ou era cuidadora disse – Pai não fala assim com o menino, isso é bullying! Os meninos vão brincar com ele. Mas eu nunca tive problema com isso, com negócio de apelido não. (A2)

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os discursos apresentados pelos sujeitos A1, A10, A7, A10 da pesquisa alguns têm uma relação amistosa nos diálogos sobre diversas temáticas, mas o contraponto é a frequente realização e manifestação do bullying no contexto familiar no discurso do sujeito 10, que relatou o costume com as relações de bullying até mesmo do responsável do sujeito com apelidos que lhe causam sentimentos controversos, mas que é visto pelo sujeito como brincadeira saudável.

A relativização das relações de bullying no contexto familiar comparadas a brincadeiras pode comprometer as relações do sujeito no contexto escolar e sua inclusão ao grupo social mais amplo. E segundo Manzini e Branco (2017), as crianças e os adolescentes tendem a se tornar mais agressivos após observarem alguém considerado “modelo” agindo com violência.

Segundo Manzini e Branco (2017) é durante o processo de socialização em diferentes contextos que as crianças e os adolescentes internalizam os valores, as regras e os

comportamentos compartilhados, e é justamente a família a base para reafirmar essas ações para a inibição das ocorrências de violência no contexto escolar. Desse modo, esses valores e comportamentos podem ser compartilhados nas discussões no contexto da escola:

d) discussão sobre as situações de violência entre os discentes;

As boas relações afetivas entre os alunos existentes no contexto da escola podem contribuir para uma aproximação e o acolhimento, melhorando a confiança, para que possam estabelecer uma discussão sobre várias temáticas, como se pode ver nos relatos do quadro 21:

Quadro 21 – Conversa com os pares sobre a problemática da violência

Na minha turma sim. A gente fala sobre qualquer coisa. (A6)
A gente fala. (A1)
Não muito! (A2)
A minha turma é muito aberta para conversar. Tudo que tá... na tendência do momento a gente vai assim.... dialoga. A gente fala nossa opinião, a gente... se alguém ali sofreu alguma violência e resolver confiar na gente, eu acho que a gente vai apoiar, vai é.... aconselhar a fazer a melhor coisa. A gente é muito unido. (A7)
Muitas vezes acontece, tipo na turma pelo menos já que é eu, a A7, a A1, A9, e o A3 somos todos de lá é.... Eu e o A3 somos líder né, aí... Já acontece muito as vezes assim de quem tá com dúvida de vir procurar a gente no privado, tipo é o que eu recomendo, querendo o número de coordenador, querendo falar com o professor mais não sabe como falar e pedi ajuda, acontece muito disso, de não querer falar. Então qualquer coisinha, qualquer dúvida pode falar em grupo da turma, pedir número de professor, ou então se tiver incomodado com alguma coisa que aconteceu, se sofreu alguma coisa, todo mundo vai se ajudar, todo mundo vai se apoiar. (A 6)
O A2 tá de prova que na nossa turma a gente fala tudo aleatoriamente. (A4)
Eu acho mais difícil a gente ter uma conversa, mas, eu tenho amigos de outras turmas. Aí de vez em quando..., mas é assim um papo mais assim superficial, como você tá. Não é uma coisa mais aprofundada, tipo de falar sobre violência. (A7)
Exatamente! Assim, por exemplo, eu também amigos de turma, a gente conversa. Eu acho que é uma relação de empatia mesmo que talvez não ocorro por falta de intimidade, proximidade. Mas se algum dia algum aluno tiver passando por situação complicada de violência ou qualquer coisa, e vier falar comigo, eu vou apoiá-lo, eu vou escutá-lo e vou fazer de tudo pra tentar ajudar. O que eu acho que todo mundo faria. Se colocando no lugar do outro, e ajudando, mesmo que não seja amigo, mesmo que não tenha proximidade, não acho que vai acontecer, porque pessoalmente, vocês sabem, ela pode – Será que ela vai me culpar! (A7)
Eu me sentiria à vontade se por exemplo fizesse uma roda, no meu caso, se fizesse uma roda com vários alunos que não conhece, nem falam, só são alunos da escola o que mais tem em comum, e começasse colocar em pauta sobre a violência, eu falaria abertamente sobre o assunto e eu tivesse passando. Acho se creio iriam me ajudar, eu falaria sobre, não teria problema. (A6)
Acho que eu falaria só superficialmente, sem aprofundar muito, tipo o que eu tô sentindo assim. Porque eu não sou muito aberta a falar os meus sentimentos né... risada. Acho que eu falaria só superficial. (A7)

Antes na nossa turma, antes dessa história de covid, é diferente, a pessoa conhece a gente, a gente conhece a pessoa. A gente sabia mais ou menos como reagir, e como ela pode interpretar o que a gente tá falando. Mas se você fala de um caso específico para uma pessoa de outra turma, eu não vou dizer que você não conhece é... acontece diferente né, e aí tem menos chance de você querer falar mesmo né. (A1)
Tem uma coisinha que eu queria falar que..., mas assim, é que não tá no assunto do tema, mas eu acho bem interessante, bem importante também. Que é o assunto sobre o aborto. É muito importante porque eu acho que no Brasil deviam citar uma regra que é proibido aborto. Mas caso que fosse importante tipo... uma criança fosse abusada. (A10)
Aí tem que liberar. (Sobre a fala da A10 - Mas caso que fosse importante tipo... uma criança fosse abusada. (A2)
Eu acho que não é bom a gente conversar agora. Pode ser... (A6)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua maioria os sujeitos elencaram ter uma boa conversa com os pares sobre diferentes temáticas e sobre a problemática da violência, principalmente, se forem com os colegas da turma, mas se for com outros alunos da escola ficam mais receosos de iniciar a discussão, o que difere da atitude de acolhimento e de empatia mostrada nos discursos se a conversa for iniciada por outro colega. Ser capaz de perceber a necessidade do outro de estabelecer o diálogo, articula com a perspectiva apresentada por Costa (2002), na qual tudo que é produzido no discurso educa e estabelece a realidade de como devem ser as coisas. Assim, a ação social altera a realidade modificando a cultura e ela influencia na forma de conceber a linguagem. Esses sujeitos se tornam capturados pelas tramas históricas do poder, do discurso através da linguagem e da cultura, constituindo as formas de ser.

A10 levantou a temática do aborto, que gerou uma certa dissidência entre posições conservadoras, o respeito da legislação e o desconforto de alguns com a posição apresentada por A6. Mas o debate foi interrompido pelos próprios sujeitos. Uma questão que divide opiniões, com posições conservadoras e posições em defesa da liberdade de escolha das mulheres. A identidade, por Silva (2000), adquire sentido por meio de uma linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada, sendo marcada por meio de símbolos. É aquilo que se é, na qual as afirmações partem de uma cadeia de negações. Sendo um significado, cultural e socialmente atribuído.

Já a diferença para Silva (2000), aquilo que o outro é, como entidade independente de afirmações em cadeia, pois é produto derivado da identidade. A diferença é reproduzida por meio de sistemas simbólicos e pode ser fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo sua concepção fundamental para compreender o processo de construção cultural das identidades. E versa muito com o contexto apresentado por Saviani (2015), no

qual o propósito da formação se alia ao pensamento crítico através da prática pedagógica do professor como o mediador para as questões trazidas pelos discentes (sujeitos), salienta como recurso ao processo de inclusão a promoção de uma perspectiva de educação para a emancipação dos sujeitos, sendo assim, ação pedagógica que permite aos discentes o questionamento e a percepção da realidade social.

Dessa forma, a significação da relação com o outro entre a ideia de moral e ética para lidar com algumas questões, está relacionada com os processos identitários que estão sujeitos às alterações a depender da articulação e do desenvolvimento de novas relações:

- e) os espaços que os sujeitos consideram adequados para tratar da questão da violência, ou para buscar ajuda em uma possível situação de violência sofrida por eles ou pelos pares;

Em muitas atividades, a escola “[...] propõe o desenvolvimento da consciência de si mesmo, do ambiente social em que está inserido e do senso crítico, possibilitando que seu educando se torne um agente de transformação social” (PPP, p. 32).

As relações de afetividade, confiança, segurança e conforto podem estabelecer um parâmetro para possibilitar a iniciativa de resolução da problemática da violência no contexto escolar como apresentado nos discursos dos sujeitos da pesquisa no quadro 22:

Quadro 22 – Espaço adequado para discussão e intervenção no contexto da violência

Olha a casa! (A7)
Vai depender da violência né. (A10)
A casa e a escola. Eu falaria com a minha família, com meus pais e com um amigo de confiança, que eu me sentisse segura pra sobre o que aconteceu, e se eu soubesse que ele ia dar aquele apoio e me aconselhar. (A8)
A minha resposta é a mesma que a da (A8). Em casa e com a minha turma. (A6)
A mesma resposta de vocês. Com a família principalmente e com os amigos da turma. (A7)
Com a minha família e amigos específicos. (A9)
Eu falaria com alguns amigos que eu tenho confiança e com pessoas confiáveis sendo da minha família ou sendo alguns amigos que eu considero bem próximos. Pessoas da turma talvez, mais não é todo mundo. (A5)
Eu ia falar isso aí. Primeiramente a sua família, é o que eu faço, parto disso, porque é bem... é um ambiente que eu sentiria, agradável, e eu acho que também a escola. Porque, você lá na escola tu vai poder, como eu vou citar disso... é tentar falar, entrar em contato seja o professor, o coordenador, seja quem tiver disponível pra falar, você contar né, explicar o que aconteceu e... e eu acho que esses são ambientes que eu poderia fazer. Mas eu acho que em casa mesmo, é um ambiente de casa, para falar disso. E também pode ser também uma roda de amigos, acho seria bacana de se falar disso. (A4)

Comigo seria com a minha família e com a minha turma mesmo. Com as pessoas da minha turma, porque como a gente tava falando antes, são pessoas que estão ali junto com a gente, conhece a gente. E que tem... por isso tem a possibilidade de intervir com a gente, de compreender mesmo a nossa dor, nossa situação. (A1)

Comigo seria conta com alguém que seria confiável. Ah! Mesmo pode ser com a família, tem deles, que tem alguém da sua família, ou algum segredo, e pode acabar contando o seu segredo que também. Tem você e também tem aquela pessoa que você cuida entende, e tipo você morre de medo se as outras pessoas souberem disso e tal. Por isso eu acho seria alguém que seja confiável, que consiga, que guarda segredo e tal. Para você manter segura, e dizer que ah eu tenho alguém que realmente eu posso confiar, é tipo isso entende. Sua família... (A10)

É alguém que a gente tenha confiança. No caso ali da minha turma, porque eu estudo com a minha turma desde o segundo ano, que eu confio muito naquelas pessoas, mas agora não é qualquer um. E família também são pessoa específicas, acho que eu falaria com a minha mãe sobre e com a minha turma, que talvez estejam passando por aquilo que nem eu passei. (A6)

Fonte: Elaborado pela autora.

Manzini e Branco (2017) corroboram com a necessidade do apoio da família e da escola, por meio de orientação e da equipe multiprofissional, para poderem minimizar ou superar as situações de agressões, rompendo com o ciclo de violência com a finalidade de mudar o percurso das suas histórias individuais e coletiva, assim como apresentado nas falas dos sujeitos investigados.

O PPP (2020, p. 32) da escola investigada estabelece no documento a concepção de ensino-aprendizagem na qual “[...] a educação é ao mesmo tempo um processo individual e um processo social que acontece através das inter-relações, a escola busca referências em distintas vertentes teóricas. Objetivando suscitar no educando a consciência de si e do mundo, [...]”. Isso contribui para que os alunos possam estabelecer relações afetivas sólidas que possibilitem um diálogo de confiança sobre qualquer problemática que apareça no contexto escolar.

Todos os sujeitos do contexto escolar são parte fundamentais no enfrentamento da problemática da violência:

f) sujeitos da escola no enfrentamento à violência, relação de confiança e segurança;

As ações de promoção da cidadania fazem parte do papel da escola como agente de transformação social, possibilitando que os alunos possam ser agentes da transformação social, como pode ser visto nos relatos do quadro 23:

Quadro 23 – Sujeitos e espaços na escola considerados importantes para o enfrentamento à violência

A psicóloga. (A7)
Comigo seria a orientação educacional. Tipo desde o 6º ano é... nesse período eu tive uma confusão, e que era para me abrir era muito difícil. Aí eu contava meus segredos, e o que pessoal fazia de errado para a orientadora. E ela me falava o que eu deveria fazer e para eu pensar também nas coisas que eu tinha feito de errado. E com ela eu confio [...] até hoje. (A10)
A psicóloga e um professor em específico, uma professora que eu já conheci de antes que era a coordenação, que ela já teve contato com todo mundo e tal. E com ela eu tenho mais, eu tenho, confiança com ela, minha família, eu acho, ela ótima em tudo. E por ela ser da coordenação eu falaria com ela, o que que tá acontecendo, se é um problema coletivo. Eu sei que ela estaria disposta ajudar, porque eu já conheço ela. (A1)
A Psicóloga, e com a orientação educacional, ou outro professor em específico. (A5)
E na época do presencial eu era muito assim com a cuidadoras. E eu contaria para alguma delas porque eu sei que elas iriam me entender. (A7)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os discursos dos sujeitos mostram entre os espaços considerados importantes para o enfrentamento à violência na sua escola a coordenação, o setor de orientação psicológica, a orientação educacional. E entre os sujeitos importantes para o enfrentamento à violência na sua escola: psicóloga, coordenador (a), orientador (a), professores, outros alunos, que estão relacionados um certa segurança e confiança em compartilhar as situações de conflitos e a ocorrência da violência

O espaço de mediação da escola, no estudo de Santana (2013), é apresentado como acima de tudo um espaço transformativo, possibilitando que o sujeito se insira como ator de sua própria história, de modo que ele possa se conscientizar de sua cidadania, respeito mútuo, da dignidade e alteridade. A mediação pode funcionar como uma estratégia inclusiva e integradora dos alunos no espaço escolar, com os demais convivas desse espaço, promovendo um olhar para si, mas, também em direção ao outro, pois a diminuição da violência cria um clima de acolhimento na escola, o que promove inclusão acompanhada dos vários processos educativos, como o da participação e estímulo ao diálogo.

No entanto, realizar um trabalho de enfrentamento da violência apenas com discursos que versam sobre a necessidade de aprimoramento das virtudes como palestras, aulas em prol do trabalho construtivo e cooperativo não garantem a mobilização na mudança de comportamento. Antes, é necessário que afetos e sentimentos sejam mobilizados por meio de

diálogos e reflexão conjunta, para a transformação de comportamentos futuros, na qual os princípios, valores e ações diárias para a ética, a empatia e a justiça sejam alcançados no contexto escolar (MANZINI; BRANCO, 2017).

O trabalho realizado na escola no enfrentamento da violência pode contribuir significativamente na diminuição da problemática e no clima diário da rotina escolar, assim como fortalecimento das relações:

Neste sentido é possível afirmar a partir da diminuição dos encaminhamentos à sala de mediação, que as relações nas salas de aula e nos corredores da escola, se tornaram mais harmônicas, e na escola como um todo, melhoraram-se as relações entre aluno e professor e entre aluno e aluno, bem como entre estes e os demais interlocutores do espaço escolar. (SANTANA, 2013, p. 134).

É necessária uma renovação da escola através do questionamento da prática dos currículos, métodos de ensino, as fragmentações do conhecimento, e o que propõem realmente os objetivos postos das políticas públicas, quais as condições e como ter uma educação de qualidade (SCHLESENER, 2013).

5 CONCLUSÃO

A violência pode ser considerada uma manifestação social antiga, como um fenômeno que transversaliza as relações humanas e suas diferentes culturas desde os primórdios das civilizações. A multidimensionalidade que reveste suas práticas indica que esse fenômeno é histórico e social, o seu significado ganha contornos marcados a partir do consenso que os sujeitos apresentam nos diferentes contextos. O poder é o elemento central que gera de forma velada a violência com que impõe para gerir a vida em sociedade e no que é determinado e ou valorizado e que controla as relações e comportamentos. Pretende-se fazer a humanidade produzir mais, em menor escala e com menor distribuição, criando os processos de concentração. No modelo social capitalista isso culmina com o aumento da força econômica e diminuição e controle da força política. Elementos que propiciam a redução da capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralizando os efeitos de contra poder. Na visão de Foucault (1975) é essa combinação que torna os sujeitos politicamente dóceis.

Os estudos apontam que a violência no contexto escolar existe sim. Os sujeitos da pesquisa tornam essa questão evidente. No entanto, ela necessariamente não surge na escola, ou não se limita ao que ocorre na escola. Por essa razão é necessário compreender os tipos de violência existentes fora da escola, que estão relacionados aos fatores externos, e os reflexos que eles ocasionam no ambiente escolar. Há também a violência da escola, produzida pela instituição escolar a partir dos sujeitos da comunidade escolar, ou pelo conjunto de ações e normativas que regulam o seu funcionamento. Nesse contexto geral estão colocados os elementos centrais que elucidam o fenômeno da violência no ambiente escolar.

Para tanto, é preciso refletir sobre a formação do sujeito que está atrelada à sua subjetividade e à sua identidade formada pelas práticas sociais vinculadas aos discursos, narrativas, linguagens e às contribuições da cultura para sua constituição permanente, mas não fixa, e uma estreita relação com o poder, e a necessidade de ter que ser representada histórica e socialmente, com base nos diferentes contextos. O processo formativo está sujeito ao ambiente e as interações da criança e do adolescente com as pessoas, valores, culturas e todas as inferências desse ambiente impostas aos sujeitos que sofrem de alguma forma de violência ou que dela decorre e concorre para a ocorrência.

Em se tratando da violência contra crianças e adolescentes e sua repercussão para minimizar os danos e incluir de alguma forma esses na sociedade, essa pauta adquiriu maior visibilidade política e legal com a instituição do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

– Lei no 8.069/90 e em seguida com a criação da LDB (9.394/1996). No entanto, a lei, por si só, não é capaz de promover uma radical mudança substancial, e considerando que todos são partes responsáveis pela inclusão e o acolhimento dessas crianças e adolescentes que sofrem com situações de violência. A proteção social se efetiva a começar por uma rede de proteção e a escola é uma dessas instituições que legalmente fazem parte dessa estrutura, responsável por garantir os direitos estabelecidos no ECA e na Constituição Federal. Os sujeitos reconhecem essa função social da escola e em determinados momentos reconhecem ações que visam proteger e os incluir no ambiente escolar. Enfrentar situações de violência, mesmo quando essa é oriunda por seus agentes, o que indica um compromisso social e não protecionista ou intimidatório, que marca os processos de revitimização.

Outro elemento mais recente apontado é a prática do bullying, considerado um comportamento agressivo que depende da relação do agressor com seus familiares e em muitos outros contextos da sociedade, como é o caso das relações no ambiente escolar classificadas como “brincadeiras de mau-gosto”. Crianças e adolescentes, quando submetidas ao bullying, tendem a se fechar e o sofrimento passa a ser combustível para os sujeitos que o praticam. As consequências são devastadoras para as vítimas, agressores e observadores. A vigilância da escola em parceria com a família na utilização das tecnologias de informação e comunicação podem inibir os praticantes do cyberbullying ou bullying virtual, que é o mais novo meio de violência e pode ocasionar consequências devastadoras para as vítimas.

Diante do fenômeno da violência se discute a problemática da inclusão, que está relacionada ao que se produz tanto nas relações entre si, como nas relações com o mundo, de modo que os sujeitos individualmente e coletivamente promovem encontros, acolhimento, interação. Nesse contexto, se verifica também a ambivalência da inclusão, que de alguma forma também gera a exclusão, principalmente no contexto escolar, servindo a muitos com interesses divergentes entre si, perturbando o pensamento moderno que busca segurança e estabilidade. Nesse sentido, é necessária uma análise do mundo social, no qual se constrói o processo de inclusão por meio das políticas que se propõe a promover esse processo. As discussões contemporâneas sobre cidadania e a defesa da promoção da dignidade humana como necessários e importantes para a coletividade e que têm demandado a construção e experimentação de novas propostas de arranjos sociais se aproximam dessa perspectiva do que se define por inclusão neste estudo.

A inclusão é uma matriz de experiência que movimenta práticas de subjetivação dos indivíduos, para os constituir em sujeitos capazes de conviver com outros e adotar comportamentos considerados inclusivos. No primeiro, formados com base em um ponto

comum que os integram e os compõem; no segundo, as formas de se comportar diante da inclusão e em relação a ela; e o terceiro, olhar para a inclusão na medida em que ela configura certo modo de ser dos sujeitos não incluídos.

As ações no espaço escolar e nas relações dentro da escola como ênfase na paz e na cooperação quanto aos valores e às práticas presentes na interação sociais, e a valorização de interações sociais construtivas, respeitando a diversidade, e pela colaboração entre as pessoas contribui para a transformação do contexto escolar no enfrentamento da violência. Os sujeitos apontam como processos de inclusão o acolhimento de discentes que estão chegando e a proteção de colegas em suposta situação de uma prática considerada violenta. Isso revela a capacidade dos sujeitos de pensarem a inclusão de forma ampla, não limitada às situações de inclusão dos sujeitos com deficiência, ainda que no primeiro momento a lembrança dos cuidadores e de colegas com deficiência foi a tônica da discussão do grupo das ações e atividades inclusivas realizadas por eles ou pela escola.

Nesse sentido, os estudos apontam para a necessidade de valorização e o respeito dos pensamentos divergentes entre os indivíduos no ambiente escolar para estabelecerem as condições dos processos inclusivos, assim como o enfrentamento das situações de violência. Sendo marcado pelo processo dialético e o estabelecimento do diálogo e a promoção das interações sociais, a mediação no ambiente escolar pela vertente estratégica da promoção da boa convivência, da organização para gestão dos conflitos escolares através do exercício da cidadania entre crianças e adolescentes, e os demais membros da comunidade escolar.

Desse modo, o foco principal é a valorização do ser humano para se pôr como participante (agente/sujeito) da sua história e das interações com todos os sujeitos do contexto escolar e sua articulação com os membros externos à comunidade escolar. Sendo essa uma problemática evidenciada nas falas dos sujeitos que trouxeram tanto as questões internas, como elementos externos que contextualizam o fenômeno da inclusão e da violência.

Os documentos da escola pesquisada, como o PPP, no qual a sua elaboração demandou das discussões e planejamento coletivo, que envolveram a comunidade interna e externa, e o regimento escolar, legitimando e atribuindo ações no contexto escolar, onde a proposta curricular prevê a flexibilização do currículo para a melhor abrangência dos ajustamentos e das adaptações que venham ser necessárias, e que contribuam de forma integradora e articulada nas práticas pedagógicas inclusivas, apontadas pelos sujeitos da pesquisa, tanto nas ações de profissionais (coordenação pedagógica, direção, psicóloga, professores, cuidadores), como em atividades com a finalidade de promover a inclusão e o enfrentamento à violência (palestra, orientação individual e coletiva).

Os Registros de Ocorrência da escola pesquisada, representando um dos recursos para nortear e auxiliar o trabalho de intervenção realizado pela escola, tanto em ações de prevenção como de enfrentamento dos atos de violência apontam essas práticas pela unidade escolar. Visto que, também as ações desenvolvidas pela coordenação da escola, entre elas a conversa com os alunos, com os responsáveis, com a turma, acompanhamentos dos alunos por meio de um período de observação e a participação do setor de orientação educacional e do setor de orientação psicológica na mediação dos conflitos para restabelecer e retratar as condutas no contexto escolar.

Os Registros de Ocorrência também revelam a participação dos professores no acompanhamento da conduta dos alunos que participaram da ocorrência, e são importantes no enfrentamento das ações de violência. O envolvimento da família nem sempre tem resultado nas resolutividades desses conflitos, em contraponto, o clima de funcionamento da escola é um elemento essencial que reflete no comportamento do aluno

Através da sistematização dos registros e análise do grupo focal dos dados, constatou-se que a inclusão é considerada como aspecto da socialização, na qual as relações estabelecidas entre os sujeitos, vão além do currículo estabelecido para a aprendizagem, ou do espaço físico que concebe essas relações e os limites ou possibilidades dos sujeitos nesse contexto. A perspectiva de inclusão dos discentes no ambiente escolar se apresenta como aspecto da socialização, sendo as relações estabelecidas entre os sujeitos, que vão além do currículo constituído para a aprendizagem, ou do espaço físico que concebe essas relações, que põe em pauta a qualidade das relações que proporcionam um ambiente de respeito à diversidade e às diferenças. Uma das falas marcantes sobre iniciativas de inclusão é o envolvimento entre os alunos e a motivação de acolhimento aos alunos com deficiência desencadeada pelos cuidadores para essa ação, se manifestando em respeito à diferença e à diversidade que o outro representa e à própria ação entre os pares.

A empatia e a solidariedade entre os colegas demonstram uma relação de apoio e suporte firmando diretrizes éticas para a vida em sociedade. Em contraponto aos processos inclusivos, são sinalizados pelos sujeitos diversas situações de violência vivenciadas ou percebidas por eles, dentro e fora do espaço escolar. A ação violenta é percebida a partir da invasão do espaço do outro, ao mesmo tempo que reflete a importância da escuta e dos processos de intervenção pela mediação de conflitos. As situações de violência vivenciadas pelos alunos em outros ambientes externos à escola influenciam no contexto escolar.

A questão sobre quem promove a violência no contexto da escola, onde todos podem ser agressores e em sua grande maioria os alunos (entre eles, e eles e outros sujeitos como os

professores), como mostram as ocorrências da escola investigada. Há reconhecimento dos sujeitos sobre as brincadeiras de mau gosto, que são consideradas na literatura como bullying (situações de constrangimentos, atitudes discriminatórias).

Há evidências de que discentes e a escola promovam atitudes de proteção dos colegas frente aos assédios e outras possíveis situações consideradas violentas. Todos são partes essenciais, professores, alunos, coordenação, orientação educacional, direção, funcionários, atuação das lideranças de turmas e a família, juntos na formação do sujeito para o enfrentamento à violência e à promoção de processos inclusivos, dentro e fora do ambiente escolar.

A necessidade de pesquisa com embasamento qualitativo na Educação vai além da mera produção de medidas quantitativas para identificar determinadas características ou comportamentos, desafiando os pesquisadores a lidarem com as ambivalências e as ambiguidades entre o percurso histórico da educação com a validação da sua prática para transformação da sociedade. E, assim, constata-se a urgência da renovação da escola por meio do questionamento da prática dos currículos, dos métodos de ensino, das fragmentações do conhecimento, e o que propõem realmente os objetivos postos das políticas públicas, quais as condições e como ter uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Mariza Silveira. **Violência da infância**: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam. Porto Alegre, RS: AGE, 2005.
- ANJOS, Erly Euzébio dos. Reflexões Sobre Violência – A Banalização da Violência e a Contemporaneidade. In: CAMACHO, Thimoteo. **Ensaio sobre a violência**. Vitória: EDUPES, 2003.
- ARCHANGELO, R. M. R. **Um olhar nas relações de convivência na escola**: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.
- BARBOSA, T. A. **A violência no contexto escolar**: representações de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.
- BARDIN, J., Robert Laffiot (tradutor). **L'Ére logique**. Paris, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIRMAN, J. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. (Org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2ª Ed., p. 11-28, 2002.
- BLAYA, Catherine. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- _____. **Portaria CAPES n° 206**, de 4 de setembro de 2018. Banco de teses e dissertações da CAPES. Brasília, DF: DOU, 2018. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 05/11/2019
- _____. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n.º 8069/1990. Vitória: Poder Judiciário – Vara da Infância e Juventude de Vitória, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- CAPELLE, M. C. A; MELO, M. C. O; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 5, n. 1, art. 6, p. 0-0, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2zkmzYf>>. Acesso em agosto de 2019.
- CHAUÍ, Marilena. Reflexões Sobre Violência-Ética, Política e Violência. In: CAMACHO, Thimoteo. **Ensaio sobre a violência**. Vitória: EDUPES, 2003.

COSTA, M. V. Sujeitos, subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. In: MARIA, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª Ed. p. 29-46, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1975.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. [Recurso eletrônico] / Silvio Sánchez Gamboa. Chapecó: Argos, 2018.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O Professor Diante da Violência Sexual**. Coleção Educação e Saúde v. 4, São Paulo: Cortez, 2011.

LATERMAN, Ilana. A Violência no Cotidiano Escolar-Considerações Sobre Violência e Incivilidade no Ambiente. In: CAMACHO, Thimoteo. **Ensaio sobre a violência**. Vitória: EDUPES, 2003.

LIRIO, Flávio Corsini. **Análise de Processos na Área da violência sexual (Abuso sexual/Exploração/Tráfico) Contra Crianças e Adolescentes, no período de 2010 a 2016**. Convênio de Cooperação Tribunal de Justiça e CREAM/UFRR. Mimeo: Boa Vista, 2016.

LIRIO, Flávio Corsini. **Avaliação da Implantação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de ensino fundamental do bairro do Guamá – Belém – PA. 2013**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto Ciência da Educação, Belém, 2013.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, mai./ago. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, R. G. P.; BRANCO, A. U. **Bullying: escola e família enfrentando a questão**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MENESES, João Gualberto de Carvalho (org.) **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3): 621-626, 2012.

PAULON, S. M.; LUCCA FREITAS, L. B.; PINHO G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEE, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci=_art:ext&pid+S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2020

RODRIGUES, P. J. M. **Violência na Escola e a possibilidade de mediação dialógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

ROMERO, S. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: SCARPARO, H. (Org.) **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000. p. 55-78.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALLES, L. M. F.; PAULA E SILVA; J. A. M. DE; CASTRO, J.; VILLANUEVA, C. F.; BIBAO, R. D. A Violência no Cotidiano Escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 18, n. 30, p.15-23, jan.-jun.-2008.

SANTANA, J. P. de. **A Mediação de Conflitos e Seus Reflexos na Inclusão Escolar de Crianças e Adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

SANTANA, D. P. de; COSTA, C. R. B. Educação Física escolar na promoção da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**, Ano 1. V. 10 Pp. 171-185. Novembro de 2016 ISSN. 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolar-promocao-saude>>. Acesso em 05/10/2018.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Para uma Pedagogia coerente e eficaz. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 59-63.

SAVIANI, Dermeval. Valores e objetivos na educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 43-50.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Revista Germinal: marxismo e Educação em debate**, UFBA, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e emancipação: limites e possibilidades. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 53-62, 2013.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., 2013.

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

SILVA, T. T. da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Colégio de Aplicação-CAp. **Regimento Pedagógico – Cap**. Boa Vista, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Colégio de Aplicação-CAp. **Projeto Político Pedagógico**. Boa Vista, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Colégio de Aplicação-CAp. **Plano de Ação Orientação Educacional**. Boa Vista, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Colégio de Aplicação-CAp. **Relatório Anual de Ações OE**. Boa Vista, 2020.

VEIGA NETO, A. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade** – Boa Vista: Editora UFRR, p. 11 – 28, 2008.

VERGANA, A. C. G. **Indisciplina e Violência na escola: concepções e discursos de educadores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7 – 72, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para o Grupo Focal

QUESTÕES AUXILIARES PARA O GRUPO FOCAL DOS ALUNOS

1. Vocês já ouviram falar sobre inclusão?
2. Vocês consideram que há inclusão na escola onde vocês estudam? Se sim, que práticas vocês consideram como sendo inclusivas?
3. Quem são os sujeitos que promovem a inclusão na escola onde vocês estudam?
4. Vocês se consideram sujeitos promotores de inclusão? Por quê?
5. O que vocês entendem por violência?
6. Na opinião de vocês quais são os tipos de violência que ocorrem na sociedade?
7. Vocês consideram que ocorre violência na escola onde vocês estudam? Como são essas ocorrências e quem as promovem?
8. Vocês consideram que o reflexo da violência na escola está associado a outras situações de violência vivenciadas pelos alunos? Quais seriam e quem as promove e quais ambientes?
9. No caso da disciplina de educação física, vocês percebem alguma situação de violência vivenciada por algum aluno ou grupo em um determinado momento ou por causa de alguma prática que vocês considerem como sendo uma violência?
10. Vocês identificam alguma atitude da escola para tratar a temática da violência, ou intervir em situações dessa natureza?
11. Na família, vocês conversam sobre esse tema com os pais ou responsáveis?
12. Entre vocês (alunos) há um diálogo sobre essas situações de violência?
13. Quais os espaços que vocês consideram adequados para tratar dessa questão da violência, ou mesmo de buscar ajuda em uma possível situação de violência sofrida por vocês ou por algum colega que pedir ajuda?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A/O senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “Violência e Processos Inclusivos em escola de Ensino Fundamental II _ Boa Vista -RR”, que tem como objeto analisar situações de violência e os processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Boa Vista- RR. A finalidade de é prestar informações sobre as situações de violências vivenciadas pelos alunos no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Boa Vista – RR para subsidiar a compreensão acerca dos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Boa Vista – RR. O presente termo visa referendar a autorização para participação de aluno menor de idade sob a vossa responsabilidade. Para tanto os procedimentos adotados para coleta de dados são: entrevistas semiestruturada individual e participação em grupo focal (entrevista em grupo de 7 a 13 alunos).

Durante o projeto os riscos mínimos são a possibilidade de vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos quanto a sua exposição frente ao tema tratado, a dificuldade de aprofundar determinadas questões apontadas pelo investigador com o devido cuidado para que não sejam expostas sujeitos vítimas de determinado tipo de violação e como benefícios verifica-se a pretensão de contribuir com a apontamentos de questões pertinentes a prevenção, a identificação e o rompimento de determinadas situações de violência. De modo que uma vez aventada a possibilidade de riscos a pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento e os dados podem ser inutilizados a fim de que a sua divulgação não enseje em processo de revitimização ou exposição de crianças e adolescentes vítimas de situações de violência.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. Pesquisadora responsável Angélica de Almeida Pereira por meio do número de telefone (95) 984112532 ou no endereço Rua São Jorge nº300, Cinturão Verde– Boa Vista – RR, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, _____, responsável pelo/a aluno/a _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo e autorizo a sua participação. Eu entendi que não haverá

problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos a ninguém e serão resguardados o sigilo dos processos e a identificação dos sujeitos. Esclareço estar ciente dos riscos e benefícios e que a participação é voluntária, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Boa Vista-RR, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Eu, *Angélica de Almeida Pereira*, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador: _____

Contato do pesquisador: 095984112532, E-mail:
angelicadeap@hotmail.com/angelicadeap@gmail.com

Fica autorizado a publicação e apresentação das informações coletadas, respeitando as condições estabelecidas anteriormente.