



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**HELENICE BASTOS BATISTA ROCHA**

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE MANIFESTAÇÕES DE  
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO DESCRITIVO NA ESCOLA  
PÉTALAS BRANCAS, MACAÚBAS - BA**

**Vitória da Conquista - BA**

**2020**

**HELENICE BASTOS BATISTA ROCHA**

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE MANIFESTAÇÕES DE  
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO DESCRITIVO NA ESCOLA  
PÉTALAS BRANCAS, MACAÚBAS - BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**PERCEÇÃO DE PROFESSORES SOBRE MANIFESTAÇÕES DE  
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO DESCRITIVO NA ESCOLA  
PÉTALAS BRANCAS, MACAÚBAS - BA**

Dissertação de Mestrado aprovada pela banca em: 09/11/2021

**Autora: Helenice Bastos Batista Rocha**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira -  
Orientadora.

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio Examinador  
Interno - Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia - UESB.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cândida Maria Santos Daltro Alves -  
Examinadora Externa - Universidade Estadual de  
Santa Cruz - UESC.

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana  
Suplente/Examinador Interno - Universidade  
Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

R672p

Rocha, Helenice Bastos Batista.

Percepção de professores sobre manifestações de violência simbólica:  
um estudo descritivo na Escola Pétalas Brancas, Macaúbas-BA. / Helenice Bastos  
Batista Rocha, 2020.

184f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,  
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.  
Inclui referência F. 176 - 183.

1. Violência simbólica – Percepção de professores. 2. Convivência escolar. 3.  
Autoritarismo patriarcal – Poder e Dominação. I. Ferreira, Maria de Fátima de  
Andrade G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em  
Ensino- PPGEn.

*1 Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Percepção de professores sobre manifestações de violência simbólica: um estudo descritivo na Escola Pétalas Brancas, Macaúbas – BA**

**Autora: Helenice Bastos Batista Rocha**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Helenice Bastos Batista Rocha e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 09/11/2021

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (Orientadora)



Profa. Dra. Cândida Maria S. Daltro Alves (UESC)



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

Dedico esta dissertação aos meus amados filhos, Gleison (Gueu) e Fátima (Fá), pela motivação, carinho, atenção, incentivo, compreensão e apoio imensurável nas horas difíceis dessa caminhada. Vocês foram o estímulo para que eu pudesse prosseguir sem fraquejar.

## AGRADECIMENTOS

Nenhum ser cresce sem a ajuda de outros e agradecer é a forma de reconhecer que nessa trajetória muitos contribuíram para que esse momento se tornasse real em minha vida. E assim, pude comemorar e degustar a alegria que invade o meu ser e transcende aos que comigo compartilharam desse caminhar difícil, permeado de adversidades, mas vencido pela persistência, fé, determinação, estudo e o apoio incondicional de pessoas muito especiais.

Por grande vitória, agradeço:

A Deus, por ter me permitido trilhar entre tantos obstáculos, vencer as barreiras da doença e chegar a esse momento pleno de realização pessoal e profissional, compartilhando alegria com todos que tem valor especial em minha vida.

Aos frutos da minha existência, Gueu e Fá, pelo apoio imensurável, carinho, incentivo, força e compreensão nos momentos em que me senti angustiada, impaciente e atarefada, deixando por vezes, de ser cordial pela ansiedade e acúmulo de responsabilidades recaídas sobre mim. Vocês foram o meu suporte tecnológico e também psicológico nesse percurso de tantos desafios. Enfim, vocês são as luzes que iluminam e dão sentido à minha vida! Gratidão!

Aos meus pais, Manoel (Nezinho) e Ana (Nenzinha) *in memoriam*, símbolos de resistência e sabedoria, os primeiros incentivadores nessa trajetória de estudos, nos quais me espelho como exemplos de vida e tenho grande orgulho.

Aos meus queridos irmãos, Wilson e Edmilson, companheiros, amigos e colaboradores, presença marcante nos momentos de alegria e nas horas tempestivas.

Às pessoas amáveis, motivadoras e integrantes da minha família: Eliene e Dilma (cunhadas), Victor (genro), a prima Edite, Eliane e todas as sobrinhas que torceram por mim.

Às amigas que apoiaram e comigo viveram etapas importantes de aperfeiçoamento profissional, momentos desafiadores, de estudos, luta, trabalho, porém ciclos enriquecedores, pessoas especiais e incentivadoras: Tia Abelita, Blice, Naide, Vanilza, Marli, Cida, Helena, Nenzinha, Acidália e Janete (períodos de graduação).

Aos amados colegas da disciplina cursada em Itapetinga, pela dedicação, pela partilha de conhecimentos e acolhida calorosa: Artur, Lu e Paulinha. Nesse ensejo, agradeço também a Edith, irmã de Artur, pela carinhosa recepção em sua residência, quando fui a Jequié para um evento em atividade do mestrado.

À Mana, tia Cássia, Ana Lourdes, Sanandrea e Ró pela compreensão e apoio como administradoras das escolas que atuei nesse período do curso, tornando flexível a minha carga

horária para que eu pudesse freqüentar as aulas e realizar todas as atividades do mestrado. Em especial, a todos aqueles colegas de trabalho que contribuíram com os dados da pesquisa: Rosânia, Ana Lourdes, Diomar, Edilene, Leia, Lilian, Luciene (tia Lúcia), Adneusa e Silvina.

Às queridas vizinhas amigas, Agrimar e Deide, pela atenção e incentivo nessa fase de estudo e pelo carinho com que me tratam.

Aos estimados professores, integrantes da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira, Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cândida Maria Santos Daltro Alves e o Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, uma honra tê-los como participantes da minha banca de Defesa, trazendo valiosas contribuições a essa pesquisa que ora se concretiza na essência desse estudo: a Dissertação de Mestrado.

A Pró Fátima, querida orientadora, pelos laços de amizade construídos, pela força, compreensão, carinho e zelo com meu trabalho nessa trilha marcada de percalços e incertezas, momentos de construção, desconstrução e discussões acirradas, discordâncias e broncas, mas também momentos de crescimento e alegrias, seus ensinamentos serão pilares na minha vida.

Aos queridos colegas da turma do Mestrado em Ensino, pelos momentos agradáveis vividos de estudo, as saídas para descontração, partilha de conhecimentos, força nas angústias e encorajamento nas dificuldades, a nossa união e companheirismo foram marcantes na leveza de todas as tensões.

Aos professores das disciplinas cursadas como aluna especial, Professor Benedito e a Professora Sandra Márcia pelo incentivo, carinho e contribuições nessa busca ao mestrado.

A Direção, Coordenação e aos professores do turno noturno da EPMPB, interlocutores da pesquisa, colegas que foram solícitos, abrindo as portas da escola para que a pesquisa de campo se realizasse com êxito, disponibilizando de tempo e informações essenciais para a consolidação desse trabalho. Vocês foram a essência dessa pesquisa.

Às escolas que lecionei e foram degraus de elevação ao mestrado: a Escola O Sonho de Talita, primeira experiência profissional, onde construí saberes e despertei paixão pelo ensino; o Colégio de Contendas, primeira experiência no ensino fundamental II, zona rural de Macaúbas, o Colégio Municipal Padre Durval, vinte anos de vivências, o Colégio Estadual Aloysio Short, quatro anos no ensino médio; a Creche Mercedes Rosa, dois anos na educação infantil e o Colégio Municipal Selma Nunes, atuação desde 2011, o espaço de vivências na EJA que fez brotar a pesquisa que hoje floresce.



## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Caracterização do perfil dos professores da EPMPB, Macaúbas, BA, interlocutores da pesquisa, 2019-2020 .....	113
Quadro 2 - Como professores avaliam suas vivências/experiências pedagógicas no cotidiano da EPMPB, 2019-2020 .....	122
Quadro 3 – Percepção do(a) professor(a) sobre as relações professor-aluno e aluno-professor na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	127
Quadro 4 – Percepção dos professores sobre relações entre alunos-alunos na EPMPB, 2019-2020 .....	131
Quadro 5 - Manifestações de violência presenciadas por professores na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	132
Gráfico 1 – Percepção dos professores sobre manifestações de violência/violência simbólica na EPMPB, 2019-2020 .....	133
Quadro 6 – Violência que o professor considera mais frequente na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	136
Gráfico 2 – O que dizem/falam/pensam os professores sobre o direcionamento entre os alunos envolvidos nas violências na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	138
Quadro 7 – Tipos de violência presenciados pelo (a) professor(a) na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	139
Gráfico 3 – Tipos de violência na EPMPB, Macaúbas, BA.....	141
Quadro 8 – Percepção dos professores sobre violência mais frequente no contexto escolar e os prejuízos no processo ensino-aprendizagem na EPMPB, 2019-2020.....	144
Quadro 9 – Concepção dos professores sobre a relação “poder e obediência” na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	146
Quadro 10 – Percepção dos professores sobre manifestação de violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020 .....	149
Gráfico 4 – Percepção dos professores sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, 2019-2020 .....	150
Quadro 11 – O que dizem os professores sobre a violência simbólica e os conteúdos veiculados pelo livro didático na EPMPB, 2019-2020 .....	153
Gráfico 5 – Conteúdos veiculados pelo livro didático adotado pela EPMPB e a violência simbólica .....	155

Quadro 12 – A importância de valorização e respeito às diferenças na EPMPB incitados pelos conteúdos do livro didático e pela proposta pedagógica.....159

Quadro 13 – Medidas pedagógicas sugeridas pelos professores para solucionar e combater as manifestações de violência nas relações escolares da EPMPB .....162

## LISTA DE SIGLAS

ABSP	Anuário Brasileiro de Segurança Pública
CAOPCAE/MPPR	Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação do Ministério Público do Estado do Paraná
CEAS	Colégio Estadual Aloysio Short de Macaúbas
CMPDSS	Colégio Municipal Padre Durval Soares de Sales
CSRM	Clube Social e Recreativo de Macaúbas
DEAM	Delegacias de Atendimento à Mulher
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPMPB	Escola Pública Municipal Pétala Branca
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
G1	Globo Comunicação e Participações S.A.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCM	Plano de Carreira Municipal
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SSP/BA	Secretaria de Segurança Pública da Bahia
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## RESUMO

Esta pesquisa analisou a percepção de professores sobre manifestações de violência simbólica na Escola Pública Municipal Pétalas Brancas (EPMPB), centro urbano, Macaúbas, BA, observou o que dizem/falam/pensam os interlocutores da pesquisa sobre violência simbólica entre alunos e professor-alunos na escola. Para abordar a categoria violência simbólica recorreu à Bourdieu (2012, 1989), considerando suas críticas e formulações para tratar deste fenômeno nas relações entre sujeitos no contexto escolar. A violência simbólica é invisível, perversa, exercida por mecanismos e meios genuinamente simbólicos de interações, pode ser percebida na comunicação e conhecimento que se estabelecem numa relação de poder-obediência-submissão, interposição-legitimação nas relações de interação, sociabilidades entre sujeitos, tendo como resultado a subordinação, cumplicidade no cotidiano das instituições, dentre elas, a escola. A dominação masculina é um exemplo por excelência da submissão paradoxal que decorre da violência simbólica, um tipo de dominação que se mantém a partir de estratégias de poder em diferentes períodos históricos das sociedades humanas e, conforme suas características, é sutil, invisível, incorporada pelos sujeitos sem que a percebam, por isso, não são questionadas. As formas de relações estabelecidas entre indivíduos em espaços de aprendizagem escolar, convívio social e sociabilidades partilhadas entre eles, faz com que a escola se constitua como espaço não apenas de exercício da violência, mas de sua (re) produção, um processo “arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1989). A análise da complexidade da formação do sujeito social no processo de ensino-aprendizagem, formas de interação e comunicação do campo pesquisado foi muito importante e, assim, foi possível analisar a dimensão simbólica da violência, seu enovelamento com questões de gênero, raça e classe social. Essa análise foi importante para compreender de que modo a violência simbólica se manifesta na escola e observar seu enovelamento com relações de gênero, patriarcado, machismo (SAFFIOTI, 2004, 1987; SCOTT, 1995; CARVALHO, 2011; LOURO, 1997, ODÁLIA, 1993), autoritarismo, violência no campo político (ARENDDT, 2004). A pesquisa descritiva de caráter quali-quantitativo de análise, realizada entre mar./2019 e fev./2021, utilizou dados bibliográficos, análise documental, conversas informais, grupo de conversa no Google Meet e questionário online *Google forms*, com 08 professores do Ensino Fundamental, turno noturno, da EPMPB, campo de pesquisa. As formas de relações estabelecidas entre professor-alunos no processo ensino-aprendizagem, ao que parece, é uma condição que envolve “poder-obediência” nas relações, entre eles e exige o exercício do pensar, observar, experimentar e pesquisar. A violência simbólica na escola se faz presente em suas diferentes modalidades e os resultados de estudos de diferentes áreas do saber/conhecimento é um fenômeno que provoca aumento de doenças psicológicas nos sujeitos que vivenciam o meio educacional. No primeiro momento da pesquisa surgiram algumas provocações e, dentre elas, o que significa violência simbólica na escola e, a partir daí, foi possível pensar o tema/objeto de estudo “A percepção de professores do ensino fundamental sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB”. A escola é, aqui, definida como espaço de relações de interações, sociabilidades, destinado a promover educação à cidadania, condição humana, emancipação e, por outro lado, é tomada como lugar que exclui, discrimina e ainda se mantém entre relações de contradições entre autoritarismo/autoridade, masculinos/ femininos e as incongruências são diversas, (re)produzem desigualdades, discriminação, exclusão social, pondo em aberto outras indagações sobre preconceitos estruturais vividos pelos sujeitos nas suas diferenças, provocados por marcadores sociais da diferença que se entrelaçam e dão nó, enovelam. Por tudo que foi possível observar, o combate à violência simbólica ainda se constitui como um desafio à EPMPB, assim revelado pela concepção dos professores quando se pensa nas ações para desvendar confluências, desatar os nós que se enovelam e, entrelaçados entre as relações sociais, práticas e convivência escolar, dificulta a criação de mecanismos que possam provocar mudanças nas formas de relações entre alunos e professor-alunos na escola.

**Palavras-chave:** violência simbólica; convivência escolar; poder e dominação; autoritarismo; patriarcado

## ABSTRACT

This research analysed the professors' perception about symbolic violence manifestation in the Escola Pública Municipal Pétalas Brancas (EPMPB), urban centre, Macaúbas, BA, observing what the research interlocutors say/speak/think about symbolic violence between students and professor-students in the school. To approach the symbolic violence category resorted to Bourdieu (2012, 1989), considering his criticism and formulations to deal with this phenomenon in relations between subjects in the school context. The symbolic violence is invisible, perverse, exercised by genuinely symbolic mechanisms and means of interactions, can be perceived in communication and knowledge that are established in a relation of power-obedience-submission interposition-legitimation in interaction relationships, sociabilities between subjects, resulting in subordination, complicity in the daily lives of institutions, among them, the school. Male domination is an example par excellence of the paradoxical submission that results from symbolic violence, a kind of domination that is maintained from power strategies in different historical periods of human societies and, according to its characteristics, is subtle, invisible, incorporated by the subjects without realizing it, therefore, it is not questioned. The forms of relationships established between individuals in spaces of school learning, social interaction and sociabilities shared between them, make the school constitute itself as a space not only for the violence exercise, but for its (re)production, an “arbitrary cultural” process (BOURDIEU, 1989). The analysis of the complexity of the formation of the social subject in the teaching-learning process, forms of interaction and communication in the researched field was very important and, thus, it was possible to analyse the symbolic dimension of violence, its entanglement with gender, race and social class issues. This analysis was important to understand how symbolic violence manifests itself at school and to observe its entanglement with relations of gender, patriarchy, male chauvinism (SAFFIOTI, 2004, 1987; SCOTT, 1995; CARVALHO, 2011; LOURO, 1997, ODÁLIA, 1993), authoritarianism, violence in the political field (ARENDRT, 2004). The descriptive quali-quantitative analysis research, accomplished between Mar./2019 and Feb./2021, used bibliographic data, document analysis, informal conversations, Google Meet conversation group and *Google forms* online questionnaire, with 08 elementary school teachers, night shift, of EPMPB, research field. The forms of relationships established between teacher-students in the teaching-learning process, it seems, is a condition that involves “power-obedience” in the relations between them and requires the exercise of thinking, observing, experimenting and researching. Symbolic violence at school is present in its different modalities and the studies results in different areas of knowing/knowledge is a phenomenon that provoke psychological illnesses increase in subjects who live the educational environment. In the first moment of the research, some provocations emerged and, among them, what does symbolic violence at school mean and, from there, it was possible to think about the study theme/object “The perception of elementary school teachers about symbolic violence manifestations in EPMPB”. The school is defined here as a space of interactions, sociabilities, aimed to promoting education for citizenship, human condition, emancipation and, on the other hand, it is taken as a place that excludes, discriminates and still remains between relations of contradictions between authoritarianism/authority, male/female and incongruities are diverse, (re)produce inequalities, discrimination, social exclusion, opening other questions about structural prejudices lived by subjects in their differences, provoked by social markers of difference that intertwine and tie knot, entangle. For all that was possible to observe, the combat against symbolic violence still constitutes a challenge to EPMPB, as revealed by the conception of the teachers when thinking about actions to unravel confluences, untie the knots that entangle and, intertwined between social relations, practices and school interaction, makes it difficult to create mechanisms that can provokes changes in the forms of relationships between students and teacher-students at school.

**Keywords:** symbolic violence; school interaction; power and domination; authoritarian; patriarchy.

## Sumário

Resumo.....	11
Apresentação.....	15
<b>PARTE I</b>	
<b>1 Uma introdução à pesquisa .....</b>	<b>27</b>
<b>PARTE II</b>	
<b>2 Fundamento teórico da pesquisa .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Violência: a complexidade revelada nos conceitos, concepções e definições.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Violência, estratégias de poder e dominação na obra de Pierre Bourdieu .....</b>	<b>46</b>
2.2.1 Violência simbólica, habitus e campo: concepções bourdianas .....	47
2.2.2 A reprodução social e suas manifestações nas relações humanas .....	50
2.2.3 Desigualdade social e dominação: o campo da violência simbólica no Brasil.....	52
<b>2.3 Uma breve discussão sobre as raízes da violência na sociedade brasileira.....</b>	<b>58</b>
2.3.1 Violência, patriarcado e suas simbologias na sociedade brasileira.....	59
2.3.2 Violência na escola: formas, causas e consequências.....	76
<b>2.4 A violência simbólica na escola e suas raízes na sociedade brasileira .....</b>	<b>86</b>
<b>PARTE III</b>	
<b>3 Metodologia da pesquisa:percurso metodológico, procedimentos, análise e discussão.</b>	<b>92</b>
<b>3.1 O método e procedimentos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa .....</b>	<b>94</b>
<b>3.2 Instrumentos utilizados e procedimentos de coleta de dados da pesquisa.....</b>	<b>102</b>
<b>3.3 Breve contextualização do município de Macaúbas e seu território de identidade Bacia do Paramirim, BA.....</b>	<b>106</b>
<b>3.4 Breve contextualização da Escola Pública Municipal Pétalas Brancas – EPMPB, Macaúbas, BA.....</b>	<b>109</b>
<b>3.5 Resultados e discussão da pesquisa.....</b>	<b>110</b>
<b>3.5.1 Uma análise documental sobre a caracterização do perfil dos professores e alunos da EPMPB, Macaúbas, BA.....</b>	<b>111</b>
3.5.1.1 Caracterização do perfil dos professores EJA, interlocutores da pesquisa, da EPMPB, Macaúbas, BA.....	112
3.5.1.2 Caracterização do perfil dos alunos EJA, Ensino Fundamental, da EPMPB, Macaúbas, BA: uma análise documental.....	115
<b>3.5.2 Sobre a violência simbólica e vivências/experiências pedagógicas dos professores na EPMPB, Macaúbas, BA.....</b>	<b>118</b>
3.5.2.1 O que dizem/pensam/falam os professores da EPMPB, Macaúbas, BA, sobre vivências/experiências pedagógicas no cotidiano escolar.....	120
<b>3.5.3 Percepção dos professores sobre relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno no cotidiano da EPMPB, Macaúbas, BA.....</b>	<b>126</b>
3.5.3.2 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre as relações entre alunos na EPMPB, Macaúbas, BA.....	130
<b>3.5.4 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre manifestações de violência/violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA.....</b>	<b>133</b>
3.5.4.1 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre conflitos/manifestações de violência na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020.....	137

<b>3.5.5 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre violência escolar e os tipos identificados no contexto da EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020.....</b>	<b>141</b>
3.5.6 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre formas, causas e consequências da violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020.....	145
<b>3.5.7 Concepção dos professores sobre ações de poder e obediência na relação professor-aluno na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020.....</b>	<b>147</b>
3.5.8 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020.....	150
3.5.8.1 O que dizem os professores sobre manifestações de violência simbólica no livro didático adotado pela EPMPB, Macaúbas, BA.....	155
3.5.8.2 O que dizem os professores sobre conteúdos e valores veiculados pela escola e sua relação com as experiências dos alunos e a diversidade entre eles na EPMPB, Macaúbas, BA.....	160
<b>3.5.9 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre medidas pedagógicas utilizadas e o combate à violência no contxto escolar.....</b>	<b>164</b>
<b>PARTE IV</b>	
<b>4 Considerações finais da pesquisa.....</b>	<b>167</b>
<b>Referências.....</b>	<b>176</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>184</b>

## **Apresentação**

Foi assim que tudo começou...

A infância, a adolescência e a juventude tecidas por marcas de lutas e resistências contra os preconceitos, a discriminação e a exclusão na escola. Uma vida difícil, mas que traz as lembranças de uma infância feliz na roça com meu pai, minha mãe, meus irmãos, avós, tios, vizinhos, mas também as recordações da chegada à escola, o encontro com os colegas que moravam na cidade. Uma vida foi marcada pelas dificuldades econômicas, local de moradia, pobreza, falta de acesso à escola, pelo modo de ser, de falar, de viver de modo simples e de convivência com as desigualdades sociais e de oportunidades educacionais.

Na vida adulta a vivência, como professora e coordenadora no espaço da escola investigada, marcada por uma trajetória de 28 anos, podemos considerar que essa pesquisa tem suas raízes no chão da escola, nos espaços de interações, trocas de experiências e de relações com os colegas professores e com alunos de diferentes idades, contextos familiares e de moradia e experiências vividas no cotidiano escolar.

Nesse percurso, puxamos os fios do baú para recordar e reviver e, assim, podemos dizer que esta é uma pesquisa movida por inquietações de vida, tanto pessoais quanto profissionais, surgidas no processo de docência na escola, campo de investigação e em outros espaços escolares de Macaúbas por onde passei, vivi, troquei experiências, observei, experimentei, questionei e escutei muitas coisas. Algumas boas e outras não, mas todas elas marcaram a minha vida pessoal e profissional.

Nos espaços escolares não foi diferente. Foi lá que vivemos novas relações com os colegas, professores, diretores, dentre outros segmentos da comunidade escolar. A escola foi o lugar, no qual, observamos e vivenciamos momentos permeados de interações, aprendizados e alegrias, mas, ao mesmo tempo, de vivências que os fios puxamos do fundo do baú nos remetem a fatos angustiantes e demarcados por preconceitos, discriminação, brigas entre professor-aluno e entre alunos e muitos outros conflitos presenciados entre segmentos da comunidade escolar e da local, em face de hierarquias e relações de subordinação-dominação, inclusive em decorrência de questões de gênero, racismo e classe social.

Dessas inquietações, gerou o projeto intitulado “Práticas educativas e transformação social: desafios para compreender e combater a violência no contexto escolar”, sendo este a primeira porta de entrada no Mestrado de Ensino e, no contato com a orientadora em março de 2019, depois de conversas, encontros presenciais e orientações online, estudo e leitura



sobre a violência e, especificamente, a violência simbólica, foi reelaborado e, após a orientação, se consolidou nesse estudo.

Contudo, para desenvolver estudos sobre percepção de professores sobre manifestações da violência simbólica na escola foi um leque de possibilidades que se abriu ao encontro com os referenciais teóricos e permitiu a compreensão dos processos sociais, culturais, históricos e subjetivos da própria trajetória de pesquisadora.

Assim foi se fazendo, exigindo o exercício do pensar, experimentar, pesquisar e chegar até, em determinados momentos, a permitir a rememoração e a (re) significação das vivências como professora de ensino fundamental, atuando em sala de aula desde 1993 aos dias atuais, em escolas da Rede Pública Municipal e da Rede Particular de Ensino, sediadas no centro urbano do município de Macaúbas. Esta última foi a primeira escola que a pesquisadora iniciou suas atividades como professora, atuando no ensino fundamental I.

Nas vivências e experiências pedagógicas e de relações profissionais e interpessoais com amigos, colegas, profissionais professores, diretores, funcionários técnico-administrativos, alunos, pais de alunos e demais familiares da comunidade escolar e da local, vinculados às relações escolares, foi possível observar e perceber que a violência, nas duas esferas de educação, apresenta-se diversificada, complexa e tem se manifestado constantemente nas relações interativas no contexto escolar.

Desse modo, as violências tomam lugares nos espaços de construção de sociabilidades e ambientes de aprendizagens da escola, muitas vezes, passando de forma despercebida e invisível pelos agentes escolares. Foi assim, vivenciando e observando os fatos que ao longo dessa trajetória pessoal e profissional, em meio aos enfrentamentos provindos contra a professora, hoje pesquisadora neste espaço e, diante de tantas outras ocorrências de violências entre alunos e até entre funcionários, que a ideia de buscar a presente pesquisa e respostas para as inquietações emergiram, tendo como resultado essa pesquisa e dissertação de mestrado.

E, de alguma forma, como professora atuante da Educação Básica, percebemos que é possível contribuir com resultados de estudos e pesquisas que permitam alcançar objetivos e dar contribuições para amenizar conflitos e ameaças que professores e outros estudantes na escola, enfrentamos cotidianamente, e que na maioria das vezes, não sabemos como reagir corretamente a tudo isso, acarretando outros possíveis danos, tanto em relação a alunos quanto a professores e administradores da instituição.

Daí, o entendimento de causa e efeito do fenômeno da violência para sabermos lidar com as situações conflituosas e de ameaças de forma solucionável, pelo diálogo e não pelas

vias do autoritarismo, como ocorrem muitas vezes, até os dias atuais, nas relações interativas dentro do espaço escolar.

Vale salientar que a vida profissional da pesquisadora, muito do que tem impulsionado essa trajetória de estudos, possui uma relação com a fase de ingresso escolar e com a motivação recebida de meus pais, que pelo fato de não haver escola no lugar onde morávamos, todas as noites, à luz da lamparina de querosene, exerciam a função de dedicados professores. Meu pai ensinava as lições de tabuada e a fazer contas para aprender as quatro operações, enquanto minha mãe, “com mais habilidades em linguagens”, aprofundava nas lições de ABC e Cartilhas. Nesse ritmo, os dois que só tinham estudado até a 4ª série nos preparavam para ingressar na escola regular.

Essa passagem de vida da pesquisadora, buscando os fios do baú para recordar os desdobramentos desse momento de vivência familiar e os papéis de gênero por ele fornecidos, sobre a ordem binária das coisas, em que uma opõe-se à outra, de forma que as divisões estabelecidas tomaram uma ordem natural e presentes nesses momentos de acompanhamento de tarefas escolares por meus pais.

Para Bourdieu (2002) as condições sociais das divisões binárias na divisão socialmente construídas dos sexos ganham o sentimento de legitimação por meio da dominação do homem sobre a mulher e pela divisão social do trabalho, alargando a atribuição de atividades para cada um dos sexos.

O tempo foi passando e chegou o momento de deslocarmos da zona rural, povoado de Pau`Darco, para estudar na sede, pois já estávamos ultrapassando a fase de estudo, uma situação preocupante para meus pais, pois eles sonhavam com a construção de nosso conhecimento uma condição de vida melhor para nós e ali não era possível, pela ausência de escolas. Logo, partimos em busca de uma escola regular para dar prosseguimento aos estudos.

Para chegar até a escola era necessário que toda semana enfrentássemos uma longa caminhada de 18 quilômetros até a casa do meu avô, onde morava um tio com sua família.

Foi assim, de segunda a sexta-feira, eram muitas pessoas naquele espaço apertado, onde eu e meus irmãos passamos a morar, ocupando um quarto muito pequeno. Era um espaço delimitado, pois também era o lugar onde o meu avô e o meu tio guardavam alimentos, roupas, material escolar e tantas outras coisas, por exemplo, nossos pertences e nos acomodávamos da forma que podia para conseguir estudar.

Era eu, meus irmãos e minha querida mãe, *in memoriam*, uma guerreira, amiga e companheira de todas as horas, que lutou pela nossa educação e nos acompanhava sempre

nessa jornada diária para cuidar da nossa alimentação, auxiliar nos estudos e nos levar à escola.

Lembro-me com saudades das idas e vindas, um percurso da casa onde morava com minha família, localizada na roça, a pequena propriedade rural de meus pais e a escola. Apesar do sofrimento, o sol quente, a chuva fria, a distância, o cansaço, mas as recordações trazem boas lembranças da luta, a vontade de vencer, de chegar... chegar onde parecia que os tempos e espaços se fechavam, pareciam não querer, não desejar meninos e meninas pobres, moradores da zona rural.

A escola ficava muito longe de onde morávamos praticamente do outro lado da cidade, e nós, ainda pequenos e inexperientes, não conhecíamos o espaço da cidade para chegar até a escola.

Nesse ritmo de vida vivemos alguns anos, da zona rural para a cidade, até que meu pai com muito esforço conseguiu comprar uma casinha inacabada na cidade, onde passamos a morar e essa foi uma condição que possibilitou o acesso à escola, o nosso espaço de estudos e de convivência na cidade e familiar. Contudo, nas sextas-feiras, após as aulas, deslocávamos a pé para a zona rural de Pau'Darco para ajudar na lavoura e no cuidado com o pouco gado que tínhamos.

No domingo, o retorno à cidade depois do almoço. Era assim, momento de organizar nossas “coisas” em sacolas e seguíamos estrada a fora em direção a Macaúbas, enfrentando sol quente e outras circunstâncias adversas, pois transporte na época era coisa muito rara e um privilégio dos mais apoderados. Não tínhamos esse aparato, só tínhamos a determinação de meus pais e a grande vontade de estudar, as pérolas de valores que cultivo até hoje e que se consolidaram na conquista deste tão sonhado Mestrado de Ensino.

Vencer as barreiras da vida pelas vias do estudo tem origem nos ensinamentos de meus pais, a maneira especial como eles idealizavam o nosso crescimento pessoal e profissional. Daí, esse forte estímulo de aperfeiçoamento e também uma forma de retribuição àqueles que foram base sólida dos saberes iniciais de seus filhos – a alfabetização. Estas foram lições que a singela vida de humildes agricultores deixou evidente e as dificuldades são desfeitas com luta diária e determinação.

Depois de algum tempo conseguia minha primeira formação em Magistério, no CEAS – Colégio Estadual Aloysio Short de Macaúbas. Este foi um dia de glória e alegria para todos, dia de comemoração e agradecimento, vibramos por essa realização e, ao mesmo tempo, um dever que meus pais consideravam cumprido ao alcance dessa primeira formatura de

Magistério, que na época era um nível de status na cidade e de grande relevância na carreira de professor, a formação que na época lhe dava o potencial de ensinar.

Assim os degraus começam a ser escalados, resultado de lutas e de um desejo cumprido – o de ser professor. Uma motivação que tem sua origem no espelho de “meus primeiros mestres”, meus pais, adquirida em casa e que se estende pela minha vida, espelhando neles, na sabedoria e simplicidade que trago no baú e puxo os fios sempre para recordar. Atributos que não se expressava através de um certificado ou de um diploma, mas no modo de ser, de expressar, da habilidade de ensinar de forma tão singela, mas eficaz, duradoura e que foi a base sólida, o ponto de partida que me instigou a ser o que sou, e a ter essa paixão movida pela sede de aperfeiçoamento, que se revela constantemente entranhada na origem do meu ser, procurando sempre ofertar o melhor de mim em todas as dimensões da vida.

Com esse propósito, em março de 1993, iniciei minha trajetória de professora, alguns anos depois da formação em Magistério, ingressando na Escola O Sonho de Talita, como professora do fundamental I, a convite de tia Cássia, uma querida colega e amiga de Magistério, a dona da escola. Esse trabalho foi minha primeira experiência profissional remunerada e a trajetória marcante que se constituiu no capítulo inicial da minha história enquanto professora e educadora.

Nesse espaço, minhas raízes se ampliaram, fluíram minhas experiências num contexto amplo de professora e, também, de Coordenadora Pedagógica de uma equipe competente, dedicada e responsável que se estendeu por seis anos de trabalho produtivo, onde tive a oportunidade de trabalhar ao lado de muitas pessoas queridas. Dessa forma, os saberes foram compartilhados nessa escola e com os conhecimentos e vivências profissionais, construí uma bagagem de experiências e autonomia profissional.

Nesse período de coordenação, fui eleita como representante das escolas privadas de Macaúbas e participei como “Delegado da Conferência Estadual de Educação”, realizada em Salvador – BA, na Escola Parque, no período de 25 a 28 de novembro de 2009. Este evento foi um momento de aprendizado e uma oportunidade ímpar de debater temas importantes, defender ideias próprias e coletivas com outros profissionais de alto potencial de saber.

Este foi um momento de contribuições que alavancaram ainda mais a vontade de adentrar esse complexo e mágico universo da educação. Uma trilha marcada de constantes obstáculos e nem sempre favorável ao professor, mas gratificante pelo fato de trabalhar com formação de pessoas e sentir, de certa forma, a responsabilidade e dever de continuar buscando a preparação profissional.

Posso afirmar que O exemplo de meus pais foi determinante na minha carreira profissional e para o nosso sucesso enquanto estudantes oriundos da zona rural, vencedores de tantas batalhas, preconceitos e humilhações ocorridas nesse percurso.

Nesse percurso, eu e meus irmãos sofremos com emprego de preconceitos, de discriminação, de rejeição, por atos praticados por colegas que rejeitavam nosso jeito de ser, a nossa presença nos momentos de sentar juntos, participação em brincadeiras, muitas formas de pirraças. Essas formas de relações marcaram a nossa vida e surgiam de modo frequente. Muitas vezes para nos defender tínhamos que viver momentos de enfrentamentos “a tapas” e, assim ocorria geralmente nas saídas da escola e era a forma que encontrávamos para solucionar de vez os desdêns de muitos colegas que se achavam superiores.

Hoje, isso tem nome específico e são caracterizados como *bullying* escolar, que se manifesta muitas vezes acompanhado de violência simbólica, afetando de forma danosa suas vítimas. De acordo com a Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), o *bullying* é considerado “uma intimidação sistemática, todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la” e, dentre suas características estão as expressões preconceituosas, o isolamento social consciente e premeditado.

Todas essas pirraças ocorriam porque tínhamos um estilo de vida diferente dos alunos da cidade. Além do mais, ainda havia o autoritarismo expresso de alguns professores que sempre amedrontavam os alunos nas salas de aula e as ameaças ocorriam sempre. As situações ocorriam e não era permitido questionamento, queixas, as respostas eram sempre de ameaças com a promessa de “dar zero” e, assim, os alunos eram impedidos de reivindicar alguma coisa, fatos que foram mais evidentes na fase de ingresso à escola, principalmente na 5ª série, hoje 6º ano do ensino fundamental.

Nessa etapa escolar, em função do impacto de chegada ao Colégio Estadual Aloysio Short no fundamental II, o encontro com diferentes professores e muitos alunos de origem diversa, de diferentes séries do ensino fundamental, com idades mais elevadas e alunos do Ensino Médio. Esse colégio era enorme, onde havia os veteranos que rejeitavam os recém chegados, atribuindo apelidos aos calouros, e estes, se tornavam o alvo de todas as pirraças e rejeições, um fato que ocorria com naturalidade como uma tradição todos os anos no colégio. E isso doía muito e nos inferiorizava perante os demais, nos deixando constrangidos como recém-chegados, uma recepção excludente e desagradável, principalmente para os mais tímidos como eu.

Foi na busca incessante por melhores condições de vida e efetividade no trabalho público, que em 1994, com um ano de contrato e experiência pedagógica na instituição de ensino privada, fiz o concurso para professor municipal de Macaúbas e fui aprovada, passando a trabalhar em duas escolas, uma pública e outra privada, com uma jornada de 40 horas semanais.

Primeiro, lecionei na zona rural, povoado de Contendas, pegando ônibus e chegando à noite, experiências que marcaram a minha trajetória profissional. Um ano depois, fui transferida para a cidade de Macaúbas, onde passei a lecionar no Colégio Municipal Padre Durval, ainda em construção, para uma classe multisseriada e, dois anos depois, passando para uma turma de 4ª série, lecionando nessa mesma série por quatro anos consecutivos.

Nesse período participei da seleção da UNEB 2000, para cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, uma oportunidade para os professores efetivos municipais que estivessem com atuação de 1ª a 4ª série. Tive a alegria de enquadrar como professora dentro das normas exigidas para a seleção, e sendo aprovada, mais uma grande vitória em minha vida. Foram três anos de estudo num ritmo acelerado, com aulas presenciais sempre na sexta-feira e no sábado. Este foi um percurso longo, cansativo, mas ao mesmo tempo, gratificante pela magia do saber que se instalava em mim, um novo despertar para a vida e para a nossa realidade educacional. Transcorreram-se anos de trabalho em duas escolas, manhã e tarde, e à noite dedicação aos estudos na Faculdade; trajetória complexa, porém cumprida com sucesso e muita alegria. É chegado aquele momento esperado da Formatura em Pedagogia, era a primeira turma de professores em Macaúbas a se formarem em Pedagogia, nível superior. Um marco histórico no município, momento único, radiante e de louvores pela grande vitória alcançada. Naquele espaço, presença de formandos, familiares, professores, e em meio a todos, estavam eles: meus pais, meus queridos filhos e familiares próximos, todos orgulhosos pela minha conquista e radiantes de felicidade vibrando a alegria do momento. No segundo dia, foi o baile dançante no Clube Social e Recreativo de Macaúbas, um momento também marcado de brilhantismo, partilha de alegrias, presença de todos que apoiaram e estiveram nessa trajetória e espaço importante de destaque na educação do município de Macaúbas, a concretização de um marco histórico: A Primeira Turma de Licenciados em Pedagogia Plena, pela UNEB 2000.

De posse dessa formação, fiz uma especialização vinculada à área de exatas e, logo em seguida, fui convidada pela Secretaria de Educação Municipal para lecionar a disciplina de matemática para alunos do Fundamental II, anos finais no Colégio Municipal Padre Durval Soares de Sales, onde já atuava desde a época do concurso. Aceitei essa proposta,

permanecendo na regência do componente curricular de Matemática por um percurso de dez anos consecutivos, notória experiência e um grande prazer, pois sempre gostei e me desempenhei bem nessa disciplina.

Paralelo a essas responsabilidades e demais funções profissionais, fiz uma seleção de REDA para professores estaduais em 2003, sendo aprovada e nomeada para trabalhar no Colégio Estadual Aloysio Short, instituição que me formei em Magistério, e agora, local de trabalho no período de 2003 a 2006, na regência de alunos do Ensino Médio. Nessa trajetória de ensino, atuei em várias disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Redação, Geografia e Inglês. Entre estas, a maior permanência de ensino foi em Matemática, Redação e Geografia, pelo fato de gostar delas e ter maior habilidade para ministrá-las. Nesse percurso estudei, ensinei e muito aprendi interagindo com os alunos na construção de conhecimentos valiosos que solidificaram a minha prática pedagógica, estimulando ainda mais o adentrar ao universo do saber e ao aperfeiçoamento profissional, o que também justifica a escalada ao Mestrado que nessa época já era condensada em meus sonhos.

Tendo em vista a necessidade de uma licenciatura específica para continuar atuando no Ensino Fundamental II, minha prioridade como professora naquele momento, e uma exigência do Plano de Carreira Municipal que determinava essa condição aos professores para assegurar a regência em colégio, foi então necessário partir para outra formação. E a oportunidade surgiu em Geografia pela FTC, uma área que já tinha afinidade e gosto muito de ensinar, então, ingressei no curso e concluí em 2012.

Outra experiência marcante na minha prática pedagógica foi quando trabalhei com outra professora numa classe de Educação Infantil, atuando para crianças de quatro a cinco anos, numa Creche municipal, período de 2015 a 2016. Nessa época, me transformava numa criança, mergulhando completamente nas brincadeiras lúdicas para entender as necessidades e a forma de aprender de cada uma delas que estava ali, com suas particularidades e anseios sob a nossa responsabilidade de professoras. Experiência de grande importância na minha trajetória docente; primeiro, pela alegria de estar com crianças e poder me envolver na magia daquele mundo infantil e desvendar mistérios; e segundo, por estar contemplando uma trajetória na regência, conseguindo trilhar por todo universo da Educação Básica, o que deixou em mim um sentido de grande realização profissional. Porém, ao mesmo tempo, um percurso de angústias e inquietações demasiadas, ao perceber que nessa modalidade de ensino, as manifestações de violência simbólica e o autoritarismo marcam presença na prática.

Esse fato foi claramente perceptível nesse percurso de docência, observando a maneira como uma das professoras tratava aquelas crianças, deixando transparecer em sua prática

pedagógica um forte autoritarismo expresso pelas broncas e intimidações, a forma utilizada para manter o domínio da classe. Todas essas observações aliadas a outras situações ocorridas na trajetória estudantil e docente se tornaram fortes condutores dessa pesquisa, buscando respostas para toda essa complexidade que envolve a violência e, especificamente, a violência simbólica reproduzida em diversas versões no contexto escolar.

Foi assim que tudo começou... E no percurso dessa caminhada surge o desejo de estudar, experimentar e investigar a violência na escola. E com base nesse propósito, este trabalho foi estruturado em cinco partes:

Parte I - da Introdução apresenta uma síntese elucidativa sobre elementos e pontos de relevância da pesquisa, mostrando a intenção e as condicionantes de partida para o desenvolvimento de toda problemática acerca da violência no espaço escolar. Essa parte incide ainda sobre a forma de organização do texto e das discussões atreladas ao fenômeno da violência, especificamente a violência simbólica na escola e, por último, apresenta uma breve conclusão e considerações finais da pesquisa.

Na segunda, a Parte II - Marco Teórico Conceitual da Pesquisa, no subitem 2.1, tratamos da Violência e da sua complexidade revelada nos conceitos, concepções e definições com a intenção de expor uma breve apresentação dessa complexidade revelada nos conceitos, concepções e definições do fenômeno da violência, conforme a compreensão de que este é um conceito que precisa de muita atenção e requer uma análise detalhada em toda a sua dimensão, buscando base de sustentação teórica em diferentes autores, referenciais deste estudo, como Arendt (2004), Bobbio (1998), Bourdieu (2012) Saffioti (2004, 1987), dentre outros citados ao longo desta dissertação.

Esse capítulo também trata da complexidade da violência revelada nos conceitos, concepções e definições apresentadas pelos diversos autores que tratam do fenômeno e estudam sua etimologia com profundidade nas variadas dimensões e, muitos deles, procuram mostrar o enovelamento de diferentes tipos de violências com a violência simbólica – um tipo do fenômeno que se encontra presente em nossos dias e que é difícil de ser identificada, percebida, pois tem características muito específicas, e que não ocorre isoladamente, mas entrelaçada a outros tipos, modalidades e manifestações da violência (CANNETI, 1995; ODÁLIA, 1993). Pois, a violência simbólica é um tipo do fenômeno da violência que se passa invisível, despercebida, mas que “também se enquadra nas brigas, ofensas, humilhação (*bullying*), chantagem, perseguição, etc. A escola poder ser palco de todos esses comportamentos agressivos e antissociais entre estudantes” (BORDA; RUSSO, 2011, p. 35)



Assim, essas discussões se estendem chegando ao instalar da violência na escola, formas primeiras, suas causas, consequências geradoras dos conflitos e suas mudanças temporais. E, não é pretensão esgotar o tema, mas buscar contribuições das teorias e o que elas têm para oferecer como um ponto de partida para a compreensão das reflexões dos pesquisadores acerca do fenômeno da violência e sobre a violência simbólica na escola, destacando as violências veladas nas relações de gênero e suas intersecções com raça/etnia, sexo e classe social, considerando ainda as reflexões sobre a ostentação do poder masculino.

Portanto, tendo em vista a complexidade do fenômeno da violência, a intenção foi de procurar entender e permitir compreender a violência simbólica na escola - uma violência difícil de ser identificada e, por sua vez, invisível, sutil, despercebida, multifacetada, que não desvenda a verdadeira brutalidade e consequências de seus atos. Conceitos como autoritarismo, patriarcado, racismo, desigualdade social, dominação masculina e *bullying* foram aqui abordados com o intuito de compreender como estes se instalam, ocorrem e se integram às manifestações de violência simbólica no contexto escolar.

No subitem 2.2, sobre violência, estratégias de poder e dominação na obra de Pierre Bourdieu, que tem por finalidade apresentar uma abordagem sobre definição de conceitos, concepções de definições de violência e, especificamente da violência simbólica, recorrendo aos referenciais selecionados pela pesquisa e que tratam do tema e objeto de estudo. No subitem 2.2.1, tratamos da violência simbólica, poder simbólico, *habitus* e campo, concepções bourdianas e constructos principais da pesquisa e de definição dos pressupostos teóricos. Portanto, esse subitem exhibe os conceitos utilizados pela presente pesquisa, tendo como base de sustentação a teoria de Bourdieu e, desse modo, buscamos estabelecer um diálogo entre a teoria e o problema investigado.

O subitem 2.2.2, sobre a reprodução social e suas manifestações nas relações humanas tem como finalidade compreender de que modo a desigualdade social tem agido como força que favorece o processo de dominação, estrutura suas bases no contexto social e, desse modo, foi possível de ser observada como campo de violência simbólica na escola e que merece atenção de pesquisadores, estudiosos do tema, da escola e da sociedade de modo geral.

Em seguida, o subitem 2.2.3, sobre desigualdade social e dominação: o campo da violência simbólica no Brasil, que discorre de forma resumida sobre o tema no país.

No item 2.3 apresentamos uma breve discussão sobre as raízes da violência na sociedade brasileira, procurando estabelecer um diálogo com diferentes autores que estudam e pesquisam o fenômeno da violência, tratando das raízes da violência na sociedade brasileira e sua reprodução na escola.

No subitem 2.3.1 buscamos através de uma breve análise histórica, com abrangência maior ao período do patriarcado e suas simbologias, para compreender de que modo o poder masculino atingiu o seu ápice e as mulheres não tinham nenhum poder de voz, tanto no espaço doméstico, quanto na sociedade, sendo totalmente submissas às condições de imposição inculcadas pelo homem. Essa relação patriarcal, machista, homofóbica, misógina, racista, ainda se encontram presentes na escola.

O subitem 2.3.2 Violências veladas nas relações de gênero e suas intersecções com raça/etnia, sexo e classe social – A ostentação do poder masculino em continuidade à discussão sobre as raízes da violência na sociedade brasileira, onde apresentamos uma discussão sobre as trajetórias e implicações da violência para o processo de socialização na escola, considerando que para falar e questionar as manifestações de violência/violência simbólica é preciso também questionar os valores atribuídos ao processo de educação para civilizar. Não é um fato novo.

No item 2.4, sobre a violência simbólica na escola e suas raízes na sociedade brasileira, tratando do processo de socialização, trajetórias da violência e suas implicações nos espaços de interações e sociabilidades na escola e, no subitem 2.4.1, tecemos uma discussão sobre a violência, suas formas, causas e consequências para a aprendizagem e relações sociais na escola.

No item 2.4.2 A violência simbólica na escola e suas raízes na sociedade brasileira, a pesquisa, através da análise bibliográfica, procurou mostrar as ponderações sobre a violência estrutural e simbólica na escola, buscando esclarecer de que modo este fenômeno afeta as relações humanas no âmbito das instituições de ensino, gerando preconceitos, desvalorização das diferenças e alienação de ideias.

Na PARTE III, apresentamos o percurso metodológico, os procedimentos adotados, a análise e discussão, os métodos empregados de modo sistemático e lógico para responder ao problema e objetivos. Dessa forma, os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados para a realização da análise foram delineados, o tratamento, a análise e os resultados de dados pela pesquisa. Além disso, traz informações sobre a escolha teórico-metodológica e conceitual realizada pela pesquisa para abordagem do objeto de estudo.

Finalmente, a Parte IV – da Conclusão e considerações finais, apresentamos reflexões conclusivas da pesquisa, ressaltando sua relevância social para o pesquisador e para a ciência. Além disso, pontuamos algumas considerações sobre os passos da construção desses saberes sobre as manifestações de violência simbólica e indicações para possíveis trajetórias de aprofundamento da temática por educadores e outros interessados em desvendar o fenômeno

da violência simbólica vinculado ao poder masculino no contexto escolar, desmistificando sentidos à luz do pensamento de Pierre Bourdieu e de outros referenciais que contribuíram para o embasamento desta dissertação.

## **PARTE I**

### **UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA**

[...] é preciso reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização, ou, se assim preferirem, a história da (re) criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente, desde que existem homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos.

Pierre Bourdieu em 'A dominação Masculina' (2002).

## 1 Uma introdução à pesquisa

A presente pesquisa analisou a percepção dos professores do ensino fundamental, turno noturno, da Escola Pública Municipal Pétalas Brancas (EPMPB), sobre manifestações de violência simbólica à luz do pensamento de Pierre Bourdieu, recorrendo a algumas de suas obras, destacando-se “O poder simbólico” (1989), “A reprodução” (2013) e “A dominação masculina” (2012).

Além disso, buscamos contribuições de outros referenciais que tratam da violência e, especificamente da violência simbólica na escola, para assim, destacar a violência simbólica em suas diferentes dimensões e o seu enovelamento a outros tipos e modalidades de violência social e escolar.

As provocações sobre a violência simbólica na escola surgiu no momento da fase exploratória da pesquisa, um dos seus momentos mais importantes, quando através da pesquisa bibliográfica disciplinada, uma prática sistemática da pesquisa, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o tema em questão de forma crítica para estabelecer diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação e, também, ampla para dar conta do estado do conhecimento atual e pertinente sobre o problema delimitado.

Neste momento, iniciamos a articulação criativa na delimitação do objeto analisado e na aplicação dos conceitos, sem perder de vista a humildade, “ou seja, reconhecendo que o conhecimento científico tem sempre um caráter” (DESLANDES, 2008, p. 37). O autoritarismo se manifesta considerando o outro como submisso, inferior, que precisa ser subordinado pela força. E, na escola, é preciso questionar a relação autoritária e, para tanto, é preciso refletir sobre o que se têm reproduzido no espaço escolar, as formas de relações de interação, sociabilidades, pensar a educação e a formação do sujeito social.

Nessa perspectiva, os entrelaçamentos da violência simbólica com outras modalidades/tipos de violência na escola foram muito importantes para compreender as situações-problemas que se enovelam no cotidiano escolar e permitem que a violência simbólica seja difícil de ser percebida, identificada e, principalmente por ela se apresentar em diferentes formas, diversas e complexas facetas, invisível, camuflada.

O enovelamento e/ou entrelaçamento do fenômeno da violência simbólica com outros tipos de violência, a exemplo do *bullying*, racismo, homofobia, machismo, dentre outras, ainda são situações-problemas que merecem estudo mais aprofundado e existe uma literatura (FANTE, 2005; MASSI, 2016; PALÁCIOS e REGO, 2006) ainda muito tímida sobre o tema. Massi (2016) afirma em sua pesquisa de mestrado que a prática do *bullying*, uma intimidação

sistemática (BRASIL, 2015) entre os alunos é uma forma de violência simbólica frequente nas relações escolares.

Massi (2016) destaca que foi possível verificar nos resultados da sua pesquisa de mestrado intitulada “Presença da violência simbólica na perspectiva dos alunos de duas turmas do ensino médio de uma escola pública em Chapecó, SC”, que este fenômeno se manifesta como uma demonstração de poder de um sobre o outro e pode ocorrer de diferentes modos e nos discursos mais sutis.

De acordo com os resultados dessa pesquisa realizada por Massi foi possível identificar diferentes formas de violência, como “comentários sobre a vida pessoal de uma professora durante a reunião, a associação do fracasso escolar e um aluno a sua origem social, a comparação depreciativa feita a respeito dos alunos das escolas públicas em relação aos alunos das escolas privadas” (2016, p. 11). Além disso, outras foram identificadas, como a piada durante o tempo de recreação que um colega faz em relação ao cabelo, ao gênero ou à roupa do outro pelos interlocutores da pesquisa como manifestações de violência não física e, também, de violência simbólica.

Nessa perspectiva, recorreremos a Bourdieu (1989; 2002; 2012) para tratar da violência, especificamente da violência simbólica, além de outros referenciais (SAFFIOTI, 2004; ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002; DUBET, 2006), que contribuíram com a compreensão das categorias utilizadas por este estudo e permitiu compreender de que modo a violência se manifesta na relação entre alunos, professores-alunos e outros sujeitos na escola. Do mesmo modo, foi possível entender a complexidade e a diversificação do fenômeno e suas consequências ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do sujeito social no contexto escolar.

A escola não é uma ilha e, dessa forma, o entendimento de que não se pode pensar a escola como um espaço isolado da sociedade e, também, uma reflexão importante para pensarmos nas crises ocorridas na educação e sobre as diferentes dimensões da sociedade brasileira, que são afetadas em decorrência disso, como as esferas econômicas, políticas, sociais e culturais. Essa compreensão e definição da escola foram necessárias, para buscar entender as formas de violência, especificamente as manifestações de violência simbólica, nas relações entre alunos e professores-alunos do ensino fundamental, turno noturno, nos espaços de convivência, sociabilidades e aprendizagens da EPMPB, sediada em Macaúbas, BA.

Na concepção de Bourdieu (2013, 2012), a violência simbólica é uma violência invisível, perversa, exercida por mecanismos e meios genuinamente simbólicos de interação, através da comunicação e do conhecimento, e se estabelece numa relação de poder, submissão

e legitimação das relações entre os sujeitos, o que obviamente terá como resultado a subordinação e a cumplicidade no cotidiano das instituições, dentre elas, a escola. Sendo assim, é possível compreender que as formas de relações no contexto escolar são resultantes do convívio diário e das sociabilidades partilhadas entre os sujeitos. As formas de convivência na escola podem fazer com que este lugar se constitua, não apenas como lócus de exercício da violência, mas também, de sua produção e reprodução, um processo concebido por Bourdieu e Passeron (2013) como “arbitrário cultural”.

Em face disso, os aspectos de aceitação e legitimação se tornam os fatores preponderantes nesse processo de construção social, que vem delineada por classificações estabelecidas pelos dominantes, os quais passam a manter controle sobre todas as ações dos dominados.

À guisa dessa violação de direitos de forma aceitável, são sedimentadas as “falsas verdades” que a classe dos dominantes impõe sobre os seus subordinados. Dessa forma, ao relacionarmos o arbitrário cultural à trilha histórica do Brasil, em seus achados de colonização, iremos perceber que esse fato foi o responsável pela exclusão maciça de grande parcela da população composta pelos grupos menos prestigiados, ou seja, aqueles que não se enquadravam no padrão correspondente à categoria dos brancos, tidos como verdadeiros heróis, influentes políticos e ricos.

O método utilizado pela presente pesquisa foi o descritivo e qualitativo. E para a construção do marco teórico conceitual, base de sustentação desta pesquisa, foi utilizada a abordagem bibliográfica e análise documental, de modo que buscou entrelaçar conceitos, concepções e definições do termo violência, sua significação polissêmica, complexa e, especificamente a violência simbólica e seus enovelamentos com outros tipos de violência, recorrendo a diferentes autores (BOURDIEU, 1989; SAFFIOTI, 2004; ABRAMOVAY, 2002; FANTE, 2005).

Para essa construção, a pesquisa teve como principal referência teórico-metodológica e conceitual, o pensamento de Pierre Bourdieu, em suas diferentes reflexões sociológicas sobre o fenômeno e sua explicação sobre a apropriação cultural que se faz e que é resultado e consequência de um modelo de sociedade marcada por diferentes formas de dominação, baseada na meritocracia, autoritarismo, patriarcado, misoginia, na autoridade paterna, da dominação masculina, e, assim, reconhecida como sociedade patriarcal.

Charlot (2002) lembra que a violência na escola não é um fenômeno novo. E, “se a violência não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas” (p. 432). Há impressão de que não há limite algum, a violência se diversifica e

multiplica-se a cada dia, nos ambientes dos espaços de aprendizagem das escolas brasileiras e no mundo. A percepção é a de que tudo pode acontecer na escola e este modo de pensar/sentir/compreender o fenômeno, contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola, afirma o autor.

A violência institucional e simbólica, por exemplo, são situações-problemas que se entrelaçam, “que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas” (2002, p. 435) e, tomadas como violência da escola, devem ser analisadas junto com a violência contra a escola e contra o aluno.

Para embasar essas discussões, buscamos como ponto de partida, as formulações de Pierre Bourdieu (2013, 2012, 1989), como por exemplo, “A dominação masculina”, uma obra que revela com detalhes a violência simbólica e a eternização do arbitrário, um período condensado pelo autoritarismo, pela violência contra as mulheres e poder em massa vigorando nas hierarquias, pondo em elevação extrema o valor da classe masculina que prospera sua hegemonia ostensiva em todos os campos sociais. E esse homem supervalorizado não era qualquer um, era o homem branco com destaque na esfera social. Ao negro, a incumbência era apenas o trabalho duro e pouco valorizado, embora esse homem também exercesse certo poder sobre sua esposa ou seus descendentes (filhos/filhas).

A violência simbólica também se enquadra nas brigas, ofensas, chantagem, humilhações, perseguição, *bullying* etc e, na escola, essas formas de violência manifestam-se entrelaçadas, de modo complexo, diverso. Como também, é possível identificar que a violência simbólica se dá nos julgamentos interpessoais, que são frequentemente influenciados por estigmas, estereótipos, preconceitos, discriminação de gênero, raça/etnia, classe social, por rótulos contra o outro – o diferente.

De acordo com a revisão da literatura sobre o tema, podemos observar que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm buscado explicações para entender esta situação-problema no contexto escolar, tanto a violência na escola, como da escola, dentro da escola e produzida pela própria escola.

Nesse sentido, é importante observar o que sociólogos, educadores, filósofos e estudiosos de outras áreas do saber têm constatado em suas pesquisas diferentes faces do fenômeno da violência e procuram explicar suas categorias, seus entrelaçamentos/articulações com gênero, raça/etnia, classe social, escolarização. Do mesmo modo, esses pesquisadores e estudiosos do tema demonstram preocupação com as consequências da violência para o



desempenho dos alunos, formas de relações, de interações e sociabilidades e, sem perder de vista os efeitos da violência na escola e comunidade em seu entorno.

A partir dessa compreensão, perguntamos: Qual a percepção dos professores do ensino fundamental, interlocutores da pesquisa, sobre manifestações de violência simbólica nas relações entre alunos e professor-alunos, da Escola Pública Municipal Pétalas Brancas (EPMPB), sediada no centro urbano de Macaúbas, BA?

Logo, para responder o problema principal a pesquisa apresenta outras questões que surgiram ao longo de estudos, observação in loco, a saber: Em que circunstâncias “poder” e “obediência” entrelaçam as relações educacionais e se tornam geradores da violência simbólica entre alunos, professor-alunos, no contexto escolar? Tendo em vista ainda, que o aumento das doenças psicológicas nos sujeitos, vítimas de violência têm sido motivo de preocupação de diferentes estudiosos e pesquisadores da violência e, especificamente, da violência simbólica que se vivencia no meio educacional surgem outras questões de pesquisa: Existe influência das manifestações de violência simbólica na aprendizagem dos alunos? Se existe, de que modo? E o que significa esta violência simbólica na educação e, especificamente, no processo de humanização do ensino-aprendizagem na escola?

A esta questão torna-se necessário entender que a instituição escolar é reconhecida, nessa pesquisa, como espaço de interações, sociabilidades, convivência com a diversidade, lugar apropriado à aprendizagem e educação cidadã, destinado a promover educação para a cidadania, condição humana, emancipação, mas que também produz e reproduz violências. E, perante tudo isso, a escola, ao que tudo indica ainda se mantém tímida para promover relações de interações e sociabilidades, nas quais, os seus diferentes segmentos vivenciam a contradição entre autoritarismo e autoridade, por exemplo.

Assim, surge a seguinte inquietação e proposição de pesquisa: Se a violência simbólica na escola é resultado do exercício do poder coercitivo praticado por aqueles que simbolicamente são detentores do poder em relação aos subordinados, então qual é a percepção dos professores sobre essa questão? Para Bourdieu (1989, p. 9), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Contudo, na fase exploratória da pesquisa, quando fomos orientados para fazer levantamento de dados sobre o tema violência na escola e identificar tipos de violência para delimitar o objeto de estudo, foi possível observar que no espaço escolar da instituição investigada ocorrem situações de violência que não são apenas atos de violência física, mas em maior quantidade ocorrem situações de violência, nas quais era visível a manifestação do

fenômeno que se revela como perversa, cruel, modos de negar o outro, de desprezo, exclusão, depreciar comportamento, carregados de preconceitos e discriminação de gênero, raça/etnia, cor da pele, tipo de cabelo, modo de falar, local de moradia. Assim, fomos percebendo situações que ocorriam em decorrência da homofobia, intolerância, machismo, racismo.

Nesse sentido, surgem outras provocações de pesquisa: Há relação entre os preconceitos estruturais vividos pelos professores, interlocutores da pesquisa, na produção de desigualdades/diferenças, violências simbólicas de gênero e seus enovelamentos com raça, classe, sexualidade, reproduzidos nas relações de interações no espaço escolar? Se existe, ocorre também entre alunos?

Na escola, observamos que as manifestações de violência física são visíveis e ocorrem sempre entre alunos, inclusive é, muitas vezes, a causa de evasão e abandono escolar. Mas também há ocorrências de violências que não são facilmente identificadas e que causam problemas psicológicos, afastamentos/isolamentos de alunos prejudicando os processos de sociabilidades, de aprendizagem e até mesmo possível causa de adoecimento.

Partindo desses pressupostos e provocações, percebemos que é importante desvendar as confluências entre as relações sociais mediadas pelas práticas institucionais e, neste estudo, pelas práticas e vivências/interações entre alunos e professor-alunos no contexto escolar.

É importante que essas confluências sejam analisadas, para que, desse modo, seja possível buscar mecanismos que permitam desconstruir as relações entre alunos e professor-alunos que evidenciam a produção de manifestações da violência simbólica nos ambientes de aprendizagens dos espaços da escola investigada. Assim, a escola deve buscar condições necessárias para promover melhorias significativas no processo ensino-aprendizagem e relações de interações entre alunos e professor-aluno no contexto escolar.

Na escola, a relação histórica de “poder” se mantém nas relações entre diferentes segmentos no cotidiano escolar, que a cada dia convivem com velhas e novas faces da violência e são atingidos por elas, seja pela sua forma física, psicológica, verbal, *bullying*, agressões, agressividades, dentre outras

O *habitus*, considerado como incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos e que influencia em seu modo de pensar, agir, sentir, ser, de tal forma que se inclina a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente e, um exemplo disso, é a dominação masculina. Bourdieu lembra que, na formação de *habitus*, a produção simbólica constitui-se como vetor principal, pois tem a possibilidade de recriar as desigualdades de modo indireto, invisível, sutil e, desse modo, pode escamotear hierarquias e

constrangimentos. Isto porque, o jogo de dominação e reprodução de valores reforça a desigualdade social, reconhecida como uma situação legitimadora da violência simbólica.

No seu processo histórico, a sociedade brasileira foi tecendo, e continua a tecer diferentes e complexos argumentos para justificar a violência e suas diversas faces/tipos, como a violência física, psicológica, agressividades, agressões, *bullying* e outras formas do fenômeno. Nesse processo, as desigualdades se diversificam como de gênero, raça, etnia, origem, classe social, cor da pele e produzem/reproduzem relação de dominação, preconceitos, discriminação, mas também, violências. Todas essas consequências, de acordo com os resultados de dados da pesquisa, podem ser consideradas como formas propensas a prejuízos em ampla dimensão, tanto no processo ensino-aprendizagem quanto no acarretamento de doenças psicológicas aos integrantes escolares.

As provocações são muitas. Mas não podemos falar de violência na escola sem pensar as questões decorrentes das desigualdades sociais que se escancaram e provocam desigualdades de oportunidades escolares. Quais são as estratégias para combater o fenômeno da violência escolar? A violência é um fenômeno multifacetado e uma das faces desse fenômeno é evidenciada na desigualdade escolar e social, desigualdade de gênero, raça/etnia, entre outras.

A violência na escola, entrelaçada a variadas outras questões, provoca inquietações quanto a sua complexidade, pois, outras situações-problemas são postas em destaque e, sempre decorrem de violências interrelacionadas a diferentes formas de ações e manifestações do fenômeno, envolvendo diferentes indivíduos, sem precedentes. Os estudos e pesquisas revelam, por exemplo, que as violências veladas nas relações de gênero e suas interseções com raça/etnia, sexo e classe social, manifestam-se no contexto social e escolar, com abrangência focada ao poder do macho e essas são reflexões que vêm situar a base de formação desse sujeito na escola.

As questões vinculadas à reprodução social no contexto escolar, diversidade e escolarização destacam pontos de relevância e discussões envolvendo ainda, outra variante da violência simbólica - o *bullying*.

Este tipo de violência na escola e seus reflexos no processo de escolarização é uma questão preocupante, pois já foi considerada por Palácios e Rego (2006) como uma “epidemia invisível” e se refere a um comportamento ofensivo, humilhante, que desqualifica ou desmoraliza, repetido ou em excesso, através de ataques vingativos, cruéis e maliciosos que objetivam rebaixar um indivíduo, modos de desmoralizar o outro como ocorre, por exemplo, nos discursos e comentários de professores sobre a vida e aprendizagem do aluno na sala de

aula/escola, associadas ao fracasso escolar/repetência, origem social do aluno, comparação depreciativa feita sobre as condições de vida do mesmo, piadas envolvendo raça/etnia, cor da pele, beleza física, gênero, masculinidades e feminilidades.

Portanto, essa pesquisa se justifica em ultrapassar o cumprimento acadêmico e acentuar a importância das discussões sobre a violência simbólica no cenário das escolas, envolvendo principalmente reflexões sobre o segmento do ensino fundamental I e II.

Dessa forma, pretendemos contribuir com a ampliação dos espaços de debate, reflexões e formulações sobre as violências na escola, especialmente sobre a violência simbólica, suas causas e consequências no processo ensino-aprendizagem do aluno e fracasso escolar, com vistas à formação de sujeitos conscientes de suas ações, comportamentos e simbologias. Nessa perspectiva, buscando compreender a atuação da escola e da sociedade de modo geral no decorrer do processo histórico e social de violência atrelado ao patriarcalismo naturalizado e banalizado nas relações escolares.

Nesse percurso, é preciso encontrar formas de combater às violências no espaço escolar, com ênfase na violência simbólica que em seu conjunto possam estar sendo reproduzidas (in) voluntariamente no mesmo.

Enfim, esperamos que esta pesquisa originada nos pilares da experiência se torne instigação para a busca de novos saberes, e assim, trazendo em si as marcas deixadas pelas violências vividas nos tempos e espaços de infância, de adolescência e juventude da pesquisadora ao chegar à escola e nela vivenciar o fenômeno no espaço escolar/sala de aula, de suas vivências na profissão de professora e coordenadora da educação básica, possa então, se constituir como uma referência e contribuição no combate à violência na escola, abrindo caminhos para outras pesquisas. Este é um percurso que provoca inquietações a cada momento que o olhar e o espelho se cruzam no cotidiano escolar, observando as relações entre alunos e professor-alunos e, por isso, percebemos como uma possibilidade de avançar o entendimento sobre a violência simbólica.

Portanto, um instrumento que abre novos horizontes para o enfrentamento e combate à violência na escola, especialmente que acorde a instituição e seus professores, possibilitando novas formas de ver, olhar, perceber o poder simbólico e, nesse exercício de cidadania, de preocupação com a construção de sociabilidades positivas e relações de interação entre alunos, encontrar novos caminhos para educar, estimular o pensamento na escola e o prazer de viver com o outro no cotidiano escolar.

**PARTE II****FUNDAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA**

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer directamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima.

Pierre Bourdieu em 'O poder simbólico' (1989).

## 2 Fundamento teórico da pesquisa

### 2.1 Violência: a complexidade revelada nos conceitos, concepções e definições

Falar de violência requer uma análise detalhada desse fenômeno em toda sua dimensão. E diante dessa prerrogativa, observamos que a margem dos conceitos se alarga e toma um universo de complexidade, indefinição, adentrando em pólos de convergências e, ao mesmo tempo, de controvérsias, de entrelaçamentos e de confluências entre categorias, constructos.

Contudo, exige clareza, simplicidade e concisão na sua definição e habilidade necessária para o uso do termo que em sua origem é complexo, impreciso e inconcluso e, nas teorias e observações dos autores que tratam do mesmo, ele é diverso, multifacetado. Assim, é o termo violência.

Violência, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p.470) significa “1. qualidade do que é violento; 2. ação ou efeito de violentar, de empregar a força física (contra alguém ou algo ou intimidação moral contra alguém; crueldade, força; 3. Exercício injusto ou discricionário, em geral ilegal, de força ou de poder” [...].”

Para Dadoun (1998, p. 9), “a lista de violências individuais e coletivas pelas quais os homens permanecem *culpáveis* é interminável” [grifo do autor] e para compreender, através do “olhar” da violência, a singularidade do homem, certamente é preciso ver “que ela se alimenta e se clareia do choque das violências que nós, por necessidade de análise, isolamos e confrontamos, e do paroxismo que daí – violência multiplicada, portanto, da maneira que a vemos reinar, comumente, dentro e fora de nós” (1998, p. 62).

Partindo desse pressuposto, percebemos que a violência abrange campos diversos e em cada época apresenta características diferenciadas se adequando ao ritmo de vida e perfil daquela sociedade com base nos padrões culturais, políticos e tantos outros, o que dificulta atribuir-lhe um conceito preciso e que possa identificá-la perante outros fenômenos. Dessa forma, cada autor traz em seu conceito visões também diversas e que denotam amplitude filosófica nas ideias agregadas ao termo violência.

E, mais original e mais decisivo no confronto entre violências, como lembra Dadoun (1998, p. 62), “é o fato que as diversas formas de violência, chocam-se e enlaçando-se umas às outras, provocam reciprocamente captação e inibição; de algum modo, toda violência funciona como uma forte resistência a uma outra violência que ela tende a fixar”. É interessante a forma que o autor concebe a violência, afirmando que as violências se consomem, uma dentro da outra, e o resultado, então, é uma violência desacelerada.

As conceituações, aqui ressaltadas nesse estudo, envolvem épocas distintas e são apresentadas tanto por autores oriundos de outros países, de outras vivências, quanto por autores brasileiros, todos engajados em pesquisas diversas, de visão mais recente e, também, embasadas nos clássicos que priorizam essa dimensão temática e buscam compreender a violência como um fenômeno a ser desvendado na intenção de ser superado pela humanidade.

Existem várias formas de violências que, ora simulam apenas estratégias de interesse e controle, ora carregam sentimentos humanos de ódio, repulsão e coação, variando do acirramento de preconceitos a genocídios naturalizados ou acirrados. Para ser mais incisivo na definição de violência, Bobbio (1998), em seu dicionário político, prioriza ser violência um ato intencional que infere em agressão física, ao afirmar que: “Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra a si mesmo)” (p. 1291).

Essa afirmação de Bobbio parece ser limitada ao corpo físico, não levando em consideração outras violências que podem ser veladas nas mais sutis atitudes mentais, uma conceituação defendida por Bourdieu (1989) em sua obra “O poder simbólico”. Essa interpretação pode ser observada quando Bobbio se refere à violência a “quem impede *materialmente* o outro de cumprir determinada ação” (1998, p. 1291) e, mais adiante especifica: “Geralmente a Violência é exercida contra a vontade da vítima. Existem, porém, exceções notáveis, como o suicídio ou os atos de Violência provocados pela vítima com finalidade propagandística ou de outro tipo” (p.1291).

Essa menção requer uma análise cautelosa, e não deve ser generalizada como foi feita por Bobbio (1998), uma vez que tais colocações presumem argumentos para velar agressões psicológicas de quem oprime silenciosamente ou por manipulação, intimidação, ou ainda violência do fracasso, violência de uma polícia, violência de uma injustiça, violência institucional, dentre outras (DADOUN, 1998). Situações de imposição bem retratadas por Saffioti nas suas obras, por exemplo, em ‘O poder do macho’ (1987) e ‘Gênero, patriarcado, violência’ (2004), e que Bourdieu também destaca em relação à lógica de dominação autêntica, apresentada em seu livro ‘A dominação masculina’ (2012).

Mas continuando no esclarecimento sobre o que é violência, é possível compreender que, segundo Bobbio (1998), esta está atrelada ao ato físico, equiparando violência com a designação de força, quando afirma que: “Entendido no sentido puramente descritivo, o termo Violência pode considerar-se substancialmente sinônimo de força (para as relações entre estes dois conceitos v. FORÇA)” (p.1292).

Em contraposição a esse sentido, Arendt (2004) afirma que há uma diferença crucial entre força e violência, em que para ela poderia designar força como algo inerente à natureza das coisas:

A “força”, que usamos frequentemente no linguajar diário como sinônimo de violência, especialmente quando a violência é usada como meio de coerção, deveria ser reservada, na linguagem terminológica, para designar as “forças da natureza” ou as “forças das circunstâncias” (*la force des choses*), isto é, para indicar a energia liberada através de movimentos físicos ou sociais (ARENDR, 2004, p. 28).

A autora, nesse contexto, adverte e faz uma distinção precisa, bem fundamentada entre os conceitos aferidos demonstrando que estes são totalmente diferenciados e não devem ser confundidos, ou seja, força e violência são termos opostos em suas dimensões.

Nas suas discussões e ensaios Arendt (2004) trata de muitas questões acerca da violência e de conceitos priorizados em seus estudos, permitindo perceber que há um aprofundamento conceitual em relação à violência, força, autoridade e poder, caracterizando-os de forma que todos se opõem e se diferem entre si. E a violência é um dos conceitos mais notáveis no seu pensamento político, ao qual Arendt remonta uma ênfase maior em seus inscritos gerando a grande obra intitulada “Da violência”, publicada em 1968.

Ao falar do conceito de autoridade, Arendt (2004) destaca que a sua característica é o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias. E pontua ainda, que o maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e a maneira mais segura de solapá-la é a chacota (ARENDR, 2004, p. 28). Dessa forma, Arendt (2004) ressalta que a autoridade está embasada pelo respeito, o princípio que condensa esse pensamento. Em se tratando de poder, Arendt (2004) vem afirmar que:

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder é jamais propriedade de um indivíduo: pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido (ARENDR, 2004, p. 27).

Nessa condição, o pensamento dos autores entra em divergência, e mesmo que ambos sejam filósofos políticos e críticos do mesmo momento histórico, Bobbio (1998) e Arendt (2004) têm posições diferenciadas. Arendt (2004) natural da Alemanha, afirma que por trás da violência existe uma relação estrutural da sociedade que a reproduz imposta pelo Estado. Já para Bobbio (1998), natural da Itália, afirma que a violência trata de uma relação política arbitrária de ação e reação entre indivíduos.

Para Arendt (2004):



Certamente, uma das mais óbvias distinções entre o poder e a violência é que o poder tem necessidade de números, enquanto que a violência pode, até um certo ponto, passar sem eles por basear-se em instrumentos. O governo da maioria sem restrições legais, ou seja, uma democracia sem constituição poderia agigantar-se na supressão de direitos das minorias e agir com muita eficácia ao sufocar as dissensões sem qualquer uso de violência. Porém isso não significa que a violência e o poder sejam uma mesma coisa (p. 26).

Na concepção de Bobbio (1998), também existe uma diferença entre violência e poder em que para ele: “A Violência é a alteração danosa do estado físico de indivíduos ou grupos. O poder muda a vontade do outro; a Violência, o estado do corpo ou de suas possibilidades ambientais e instrumentais.” (p. 1292).

O campo simbólico, que é um campo abordado por Bourdieu (1989), nesse contexto de Bobbio, é substituído por “poder da coerção e da manipulação”, não mostrando as facetas estruturais de violência que podem existir quando se muda a vontade do outro. Para Bobbio, a designação correta se trata de uma ameaça de violência, sendo que muitas vezes nessas ameaças já existe a violência simbólica consumada. O autor ainda infere que entre “ameaça de violência e violência em ato”, existe a questão central da credibilidade. Quando há desobediência, a ameaça não é suficiente e se torna ato, e o histórico de quem ameaça dirá se realmente existiu violência.

Nessa perspectiva, podemos pensar que esse fato denota, numa sociedade constituída de valores de naturalização da opressão e, portanto, é possível que essa seja uma condição mais fácil para a sociedade sublevar os indícios, do que posicionar contra a violência, justamente por carregar simbolicamente preconceitos e apatia que alimentam a contínua reprodução da violência simbólica, uma manifestação presente nas formas de dominação e poder.

A questão se complica porque reagir a essa condição, é entender que:

[...] contra a dominação simbólica e os efeitos de *intimidação* que ela exerce tem em jogo não, como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconhecer (BOURDIEU, 1989, p. 126).

Nesse sentido, Bourdieu procura esclarecer como as relações de poder ocorrem no âmbito social e como esses laços se fortalecem para melhor conduzir a luta coletiva que leva ao rompimento das agarras políticas que operam as forças de dominação, das quais origina a mais sutil das formas de violência: a violência simbólica,

[...] violência suave, insensível a suas próprias vítimas, que exerce essencialmente pelas vias puramente simbólica da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do conhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p. 4).

É assim, a violência simbólica que massifica e deixa sequelas na sociedade, no indivíduo e em grupos sociais, deixando marcas que jamais se desfazem e, certamente conduz todas as suas vítimas a situações extremas de angústia, desespero, suicídio e dentre outras situações-problemas.

Diante de todas essas discussões levantadas e das conceituações de violência apresentadas, Arendt (2001, p. 44) vem mais uma vez em sua obra “Sobre a violência”, defender pontos de vista opostos, no que tange aos conceitos de poder e violência, reforçando assim suas ideias, ao afirmar que “poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente”. Nesse sentido, a autora entende que o poder tem sua base na convivência e na cooperação, ao passo que a violência se alicerça na ausência de interação e cooperação entre os indivíduos, tendo como atributo a destruição do poder e, por isso, as sociedades caracterizadas como extremamente violentas carecem de poder.

Nas palavras de Arendt (2001), o poder surge politicamente do “agir em concerto”, o que representa a força provinda de uma coletividade, havendo, portanto, a necessidade de manter a união do grupo para que esse poder prevaleça. E enfatiza ainda, que “Todas as instituições políticas são manifestações e materialização do poder; elas petrificam-se e decaem tão logo o poder vivo do povo deixa de sustentá-las [...]” (2001, p. 36).

Nessa dimensão, Arendt (2001) mostra que as leis e as representações legais de uma sociedade são construídas através do consenso de uma maioria e, dessa forma, busca esclarecer ainda mais a desvinculação entre os conceitos de poder e violência, delineando sua visão de forma divergente dos demais autores, e entre eles, Bourdieu (1989) quando aborda a problemática da violência gerada pela força do poder.

Partindo dessa concepção, Bourdieu (1989) discorre sobre poder e suas simbologias que perpetuam comportamentos de superioridade e inferioridade, na sociedade em que uns se tornam privilegiados à custa dos outros, a tal ponto que chegam a se naturalizar as violências sofridas nas relações sociais, sendo aceitáveis por ambas as partes: dominante e dominado. E diante desse entendimento, o autor afirma que:

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

Nesses argumentos do autor, são definidas as facetas e a tamanha proporção da violência simbólica na legitimação do poder que controla as ações dos dominados, fazendo com que estes ajam de acordo com os interesses dos dominantes, uma relação de cumplicidade e ao mesmo tempo, exploratória, dolorosa e humilhante de um vínculo condensado por forças de conexões difíceis de serem desfeitas, movida pela necessidade ou pelo medo que muitas vezes impera nessas relações, tidas como aparentemente normais no contexto social de uma sociedade capitalista.

Dessa forma, podemos definir que essas são relações demarcadas por contradições e que mantém intactas nas hierarquias institucionais, nos comandos políticos e não compreendidas como violência.

Ao adentrar nessa questão, Saffioti (2004), em seu livro “Gênero, patriarcado, violência”, traz um conceito vinculado ao “entendimento popular da violência”, relacionando-a com aquela ocorrida nas capitais brasileiras e, assim, faz uma análise comparativa com alguns outros países. A autora define violência como a “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” e enfatiza que de todas essas modalidades da violência, “apenas a psíquica e a moral situam-se fora do palpável”.

No entanto, quando essas modalidades atingem a vítima em nível extremo, essas vítimas são levadas à loucura e podem cometer certos delitos contra si ou contra outros, ocorrendo dessa maneira uma mudança repentina de perfil da violência, que se transforma em uma modalidade física (SAFFIOTI, 2004, p. 17-18). A autora conduz sua conceituação de forma ampla, tendo como foco central a realidade material urbana das grandes cidades, associada a outras complexidades psíquicas que reproduzem a violência.

Já na perspectiva de Candau (2005, p. 139), “o fenômeno da violência” é compreendido em nível complexo e macro e envolve duas amplas dimensões: uma “estrutural e outra “cultural”, ambas intimamente articuladas, exigindo-se mutuamente, o que implica dificuldades geradas para conceder-lhe uma definição concreta. Assim, a autora apresenta sua versão elencada a uma violência escolar, onde o foco conceitual parte de uma indagação: “o que se entende por violência?”. Assim, responde: “não é fácil definir ou conceituar o que se entende por violência”, pois esse fenômeno apresenta uma oscilação constante entre dois extremos indissociáveis, sendo um deles “a redução dos comportamentos violentos àqueles referidos à criminalidade ou à agressão física de maior ou menor gravidade”, enquanto o outro

está voltado para “a ampliação da abrangência do conceito de tal modo que toda manifestação de agressividade, conflito ou indisciplina é considerada como violência” (2005, p.139-140).

Diante dos esclarecimentos e das dificuldades apresentadas por Candau (2005) para definir violência, foi possível compreender que no universo da violência há várias visões sobre o termo que dependem do contexto de ocorrência, de outros aspectos e do ponto de vista concebido pelo autor, por cada indivíduo ou cada entidade social. Podemos assim dizer que existe uma espécie de analogia que envolve diversidades de pensamentos, de interpretações, de ideias, de formas de olhar a violência e suas manifestações e são tantos outros fatores que conduzem o pensar e agir perante as manifestações de violência que acontecem em todos os lugares, e que a autora pontua especificamente a comunidade escolar por sua ampla dimensão social.

E tendo em vista a forma de validação do que seja violência, Candau (2005) lembra que “a opinião pública e os meios de comunicação social associam sempre violência à criminalidade e à agressão física”, e que muitas situações passam despercebidas e só causam preocupações quando as ocorrências são explícitas e “causam especial impacto na vida social” (2005, p.140). Bourdieu (1989, p. 124) diz que “Nesta luta [...] os agentes empenham interesses poderosos, vitais por vezes, na medida em que é o valor da pessoa enquanto reduzida socialmente à sua identidade social que está em jogo.”

Na formulação de Candau (2005) e Bourdieu (1989) é possível perceber um sentido de concordância de suas ideias. Na abordagem sobre o jogo do simbólico, Bourdieu enfatiza e esclarece sobre a forma propulsora de conseguir vantagens imperiosas, lucrativas através do domínio disfarçado, na condução das ações que se estabelecem no mercado capitalista ou da conotação estendida à pessoa ou grupo subordinado.

Posto isto, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força relativamente autônoma perante as outras formas de força social (BOURDIEU, 1989, p. 150).

Essa formulação sobre a força simbólica parece comprovar com veemência a forte ligação entre dominante e dominado, que se expressa nas ações contornadas pela força do poder e do simbolismo que imperam nessa relação, gerando a cruel violência que opera no silêncio: a violência simbólica.

Dubet (2006), Professor da Universidade de Bourdeaux II, na França também desenvolveu vários estudos sobre a violência e, em consonância com os demais autores

destaca a ampla dimensão do fenômeno, a dificuldade de definição e sua multiplicidade conceitual e, por isso, recomenda cautela, estudo, pois

Essas cautelas parecem muito mais necessárias, uma vez que a violência é multifacetada: ela pode ser individual, coletiva, organizada, imprevisível, instrumental, “irracional”, ritualizada. Isso sem mencionar as “motivações” dos atores que podem fazer derivar a violência de todos os sentimentos, de todos os interesses e da maioria das ideologias (DUBET, 2006, p. 13).

Todas as faces mostradas por Dubet (2006) são representações que ele confere à violência como resultado de estudos, pesquisas e trabalhos desenvolvidos a partir de análises dos “processos sociais” vinculados à problemática e que permitiu atribuir uma conotação classificatória, aprofundada e estabelecer nesse universo de caracterizações múltiplas, “quatro formas de violência e representação. São elas: “a violência juvenil privada de espaço de regulação, a violência dos territórios, a violência do mercado e a violência da raiva” (p. 15). A primeira, é “uma violência aceita e ‘normal’, não somente a violência legal do ano, da polícia e da repressão, mas também, a violência ‘espontânea’ que se encontra nas expressões possíveis” e nos diversos contextos sociais (2006, p.15).

Dubet (2006) lembra que a violência é um fenômeno antigo e algumas delas têm suas raízes na sociedade americana e tem origem em eventos de épocas, como bailes carnavalescos, motivação do cinema, alguns esportes violentos e, dentre eles, o boxe, as partidas de futebol, os quais, atualmente, são praticados em grande escala nos vários países do mundo, inclusive no Brasil. Nesse tipo de violência, se integra a cultura de comprovação da virilidade, a masculinidade que classifica qual o mais forte, a crença do verdadeiro homem, enfim, são condições que condensam ideias vinculadas nesse sentido da violência.

A segunda forma é a “violência dos territórios”, uma violência mantida e controlada por disputa de territórios entre gangues ou grupos vinculados ao narcotráfico e outros fatores que geram a violência nas grandes cidades. É uma forma de violência permeada pela “imagem de violência juvenil, conhecida como um efeito de espelho, um efeito de intolerância em uma sociedade que teria visto enfraquecer suas regulações tradicionais” (DUBET, 2006, p.19) e a degradação das regras sociais e dos valores de uma sociedade, é um tipo de violência.

A terceira forma de violência é “a anomia e a desorganização social que não liberam somente ‘paixões’, “elas liberam também os interesses sob a forma de um ‘capitalismo selvagem’ e delinquente, envolvendo uma violência instrumental, interessada e também expressiva” (2006, p. 23).

Para Dubet (2006), a fragilidade das normas e do controle social são as bases dessa violência. Esse é um tipo de violência que envolve o desemprego, a marginalização e se forma

quando os jovens periféricos das camadas populares, desprovidos de recursos econômicos vivem numa “sociedade de massa” alavancada pelos modelos de classe média e procuram avançar a todo custo para viver essa realidade, uma regalia fora dos seus padrões de vida, ou até mesmo de trabalho utilizando a prática de roubos, assassinatos e tantas outras ações de violência (2006, p.23). A última forma de violência apresentada pelo autor é a “violência da raiva”, chamada também de “violência juvenil”, portanto, aquela que atinge o mais alto nível de crueldade contra as suas vítimas e as razões não condizem com as ocorrências extremas, pois, são fatos inexplicáveis, uma vez que

[...] nem a crise da socialização, nem a comunidade das gangues, nem o interesse delinquente são suficientes para explicar a violência juvenil, naquilo que ela pode ter de excessivo, de “cruel” no vandalismo, na agressão, “sem objeto”, no insulto. Essa crueldade não resulta de um mecanismo de resposta à agressão, ela apreça como “gratuita”, nos moldes dos heróis de Laranja Mecânica (DUBET, 2006, p. 24-25).

Ao citar como exemplo o filme “Laranja Mecânica, o autor (2006) sintetiza todo perfil generalizado dessa violência mostrada através do documentário, que retrata essa dimensão extrema, representada por Alex, um jovem de classe média alta, que liderava um grupo de delinquentes que viam na violência uma forma normal de conduzir a vida. Todos eles demonstravam prazer ao praticarem ações de crueldade: espancavam mendigos, invadiam casas para roubar, chutavam as pessoas, violentavam mulheres indefesas, cometiam assassinatos e espalhavam terror por onde passavam.

Em um desses homicídios, o jovem Alex é traído por seus comparsas, leva golpes na cabeça, policiais o encontram, e ele é conduzido à prisão, pega quatorze anos de detenção, mas cumpre pequena parte deles, sendo transferido para um centro de recuperação e submetido a um tratamento de terapia experimental, comportamento operante, embasada na Teoria de Skinner. Essa terapia levou o jovem a não praticar a violência, mas apenas por pouco tempo, voltando novamente às mesmas condutas. Uma situação que segundo Dubet (2006), retrata a violência exacerbada que não justifica os motivos de sua prática.

Toda essa discussão resulta em momentos importantes de reflexões acerca da violência e dos problemas sociais atrelados a ela e que afetam a nossa sociedade, e como devemos conduzir as formas potenciais de solução desses conflitos.

Enfim, a violência está em toda parte, real ou potencial, legítima ou não, e é isso que torna a definição banal ou arriscada: muito ampla, ela dissolve o objeto, muito estreita, ela não passa de uma forma de estigmatizar certas condutas de violência ilegítima (DUBET, 2006, p. 12).

Enfim, a violência simbólica é uma violência conduzida de forma camuflada uma violência não reconhecida, vinculada a simbologias, consumada nos moldes da teoria de Bourdieu (1989), na qual, se enquadra pelo seu teor de poder que oculta, controla, explora e massifica a classe dos dominados, deixando-os inertes perante qualquer manifesto de reivindicação dos seus direitos. A violência é um fenômeno perverso que revela uma tentativa de imposição de um modelo de comportamento por parte de um grupo ou indivíduo, o dominante, sobre o grupo ou indivíduo dominado. O poder e a violência estão intrinsecamente interligados e fazem parte da formação do homem e o enovelamento de tipos de violência oculta muitas vezes a imposição de comportamentos, discursos, linguagens, aparência física, cor da pele, racismos, homofobias, dentre outras.

## **2.2 Violência, estratégias de poder e dominação na obra de Pierre Bourdieu**

A intenção desse item “Violência, estratégias de poder e dominação é apresentar uma breve abordagem sobre as contribuições do sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1989) no que concerne a origem da violência simbólica e as formas como esse fenômeno se processa no contexto social, o qual vem adentrando fortemente as estruturas escolares.

O poder é definido como emanado do mundo social, com raízes capitalistas, regedor das relações e Bourdieu (1989, 2002) põe a perceber muitos pontos de reflexões e relevância e estes se tornam favoráveis à investigação concisa das práticas sociais violentas e suas consequências no desempenhar dos vários segmentos da sociedade, principalmente na relação educacional, ponto crucial das discussões levantadas nessa pesquisa.

Partindo dessa premissa, o autor (1989) procura compreender o mundo social com suas dinâmicas a partir de conceitos fundamentais, os quais constituem a base de seus achados teóricos, com vistas a esclarecer o verdadeiro sentido ocultado em todas as relações desenvolvidas na estrutura social, sendo elas movidas por interesses diversos. Assim, o autor mostra que há uma integração perfeita e intensa, entrelaçando o social, o econômico, o cultural e o simbólico, uma junção de interesses inerentes que resulta no processo de dominação-subordinação.

Com muita nitidez é desvendado ao seu modo, toda essa origem e evolução de uma ação conjunta, gerada pelo poder que move as relações entre dominantes e dominados. Tais circunstâncias nos revelam o proceder do jogo simbólico, base consolidada de toda movimentação e do poder de gerenciamento dessas ações no campo social.

Por fim, observamos que, para Bourdieu (1989), a violência simbólica é resultado

desse processo de inculcação, que vem sendo produzido e naturalizado nas estruturas sociais, e dentre estas, a escola, sendo viabilizado pela relação sutil, permeada pelo jogo simbólico, estabelecido numa potente alienação, nomeada pelo autor como “violência simbólica”.

### 2.2.1 Violência simbólica, *habitus* e *campo*: concepções bourdianas

Para adentrar a estrutura simbólica e desvendar os seus mistérios no processo de dominação e geração da violência simbólica, Pierre Bourdieu (1989) vem tomar como base em seus estudos, alguns conceitos por ele priorizados, e de grande relevância, como os de *habitus*, campo e capital simbólico.

Estes conceitos são fundamentos de uma análise posta em detalhes sobre os interesses ocultados na dinâmica das relações sociais, e que o autor considera essenciais para compreender o mundo social e toda a sua demanda astuciosa.

Nessa dimensão, ocorre a chamada incorporação da estrutura social pelos agentes, refletindo em suas ações e comportamentos que, pelo arbitrário cultural, passam a ser legitimados como relações de poder e dominação. Os campos se tornam específicos e todas essas diferenciações acompanhadas por esse legado de forças reprodutivas, e contínuas da dominação remontam aos fatos dessa reprodução no reduto social, o que resulta no processo de dominação mantido pelas gerações.

Bourdieu (1989, p. 12) define o campo de produção simbólica, como “um microcosmos da luta simbólica entre as classes” e destaca que os campos sociais são espaços que se caracterizam também por serem concernentes.

Para o autor,

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 1989, p. 69).

Frente a todo o exposto e pondo maior esclarecimento a todas essas ponderações, Bourdieu (1989) nos leva a refletir mais uma vez sobre o enredamento das construções sociais através de seus valores, suas crenças e tantos outros artefatos geradores de verdades e não-verdades postas através das normas, legislações e das próprias relações que entrelaçam esses agentes.

Agregado a esse campo diverso de formações sociais existem também as questões de preconceitos e discriminações e todas as formas de relacionamentos com suas raízes fincadas



no solo social, delimitando seus campos de atuação, em defesa de seus valores, onde o autor vem mostrar que é por meio das relações sociais que

Os agentes na sua luta para imporem o veredicto «imparcial», quer dizer, para fazerem reconhecer a sua visão como objetiva dispõem de forças que dependem da sua pertença a campos objectivamente hierarquizados e da sua posição nos campos respectivos. Existe, em primeiro lugar, o campo político: os homens políticos directamente implicados no jogo, portanto directamente interessados e percebidos como tais são imediatamente percebidos como juizes e partes, logo, sempre suspeitos de produzirem interpretações interessadas, enviesadas e, por isso mesmo, desacreditadas (BOURDIEU, 1989, p. 55).

Nesse enunciado, Bourdieu (1989) exemplifica a imposição simbólica e mostra a influência do campo político, relatando como os agentes sociais impõem suas forças, determinam seus interesses e suas tramas, que devem ser validadas ou não pelo campo da classe submissa, ou seja, dos dominados, que por vias de aceitação própria se tornam passivos nessa relação.

Aliado ao conceito de campo, Bourdieu (1989) traz o conceito de *habitus* destacando-o como mais uma importante categoria para a compreensão do processo de dominação. A partir desta elaboração conceitual de *habitus*, o autor explica que, nele, impera os esquemas de ação e pensamento dos agentes, os quais levam em primazia seus valores e suas necessidades no campo social, demarcado pelas hierarquias consistentes e forças simbólicas que são geradas pelo acúmulo de capital simbólico.

Em sua obra “O poder simbólico” (1989), o sociólogo elucida o conceito de *habitus* apoiado em posições que ele considera próximas ao pensamento de Chomsky (1967) e, assim, expressa a diferença existente entre *habitus* e hábito, afirmando que no primeiro são postas em evidência “as capacidades «criadoras», *activas*, inventivas” dos agentes, características que não dispõem o hábito. Diante dessas prerrogativas, afirma ainda que “[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural – mas sim o de um agente em acção” (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Nessa perspectiva, o autor faz distinção entre conceitos, tecendo esclarecimentos acerca do *habitus* e, ao mesmo tempo, decifra as caracterizações desses agentes nos lócus da dinâmica social, onde são condicionados ao padrão do campo de sua atuação, seja o político, o econômico, o cultural, enfim, nenhum agente se encontra dotado de plena autonomia em suas ações, visto que todos são configurados a essa maneira, de acordo com a dinâmica social de cada campo regido por hierarquias.

Ou seja, os agentes, em virtude de sua dotação de capital (volume e

estrutura), fruto de sua trajetória e da posição que ocupam no campo, têm uma propensão a se orientarem, seja em direção à conservação da distribuição do capital entre os agentes (hierarquias), seja no sentido de subverter essa distribuição. Considerando que o *habitus* se forma a partir da inserção do agente com as disposições necessárias para se manter nos jogos que se travam nos campos sociais, as mudanças das posições no campo e as transformações do volume e da estrutura de capitais implicam em modificações no próprio *habitus* (BRANDÃO, 2010, p. 231-232).

Ao transportarmos esses postulados da autora para o campo da educação, teremos um exemplo bastante claro da lógica desse jogo concorrencial, uma luta pelo poder, posta em evidência através das relações escolares, nos movimentos demarcados pelas questões hierárquicas e disputas de capital cultural.

Assim, cada indivíduo ao ingressar nesse campo, ou seja, na escola, ele precisa se adequar naquele espaço através de variados fatores de padronização, entre os quais se inserem: nível de escolaridade, condições econômicas, produção do conhecimento e outros, que demandam uma série de normas, sem as quais ocorre a exclusão desse agente do campo educacional.

A escola é estruturada por classificações, padrões que operam no processo ensino-aprendizagem e nem todos os indivíduos se enquadram nesse espaço, e são excluídos pela ausência dos fatores basilares de adequação, pela concorrência de saberes e, principalmente pela não produtividade científica, fatores que se constituem no capital cultural.

Nesse sentido, a escola apresenta uma função dualista, podendo promover a exclusão social, mas também a inclusão dos sujeitos de classes desfavorecidas nas classes mais abastadas a depender do capital cultural apropriado no espaço escolar. E isso, é fato evidente na educação quando os sujeitos de classes populares se apropriam do conhecimento e são deslocados de seu campo através da mobilidade social.

A modificação do *habitus* não é tão simples, ele “funciona como princípios que geram e organizam práticas e representações”, ele “é adquirido mediante a interação social e é o classificador e o organizador desse processo” (GELPOC/ EUGÊNIO, Live Subjetividade, 2020).

Nesse sentido, Bourdieu (1989) nos leva a entender que todos os agentes são configurados no espaço social e tende a agir da forma como esse *habitus* foi inculcado em suas estruturas sociais e também, mentais. Nas palavras proferidas, o Professor Benedito Eugênio ressalta que o *habitus* é impregnado de valores simbólicos que controlam a forma de ser dos agentes em solo social, onde os movimentos interativos emergem de cada campo, sendo condicionados pelas necessidades e interesses da classe dominante, a qual mantém todo

controle sobre as classes submissas fazendo com que seus valores e seu capital sejam perpetuados. E assim, essas conotações nos remetem à escola, quando esta assume a posição de classificadora dos sujeitos e em suas ações e relações desenvolvidas, concede privilégios aqueles que mais se destacam nos estudos e desqualificam os que apresentam dificuldades na assimilação dos conhecimentos. Estes, vão ficando à margem do saber e acabam excluídos da escola e da esfera social. A escola mantém seus espaços de saber delimitados por padrões excludentes e na maioria das vezes, geradores de revoltas, facetas que transcendem para além das relações e dos muros escolares.

Logo, os conceitos de *habitus*, campo e capital simbólico, abordados em Bourdieu (1989), são conhecimentos entrelaçados e extremamente relevantes para entendermos toda lógica da configuração social e a dinâmica que regem os campos com suas particularidades.

### **2.2.2 A Reprodução social e suas manifestações nas relações humanas**

Ao analisarmos historicamente a sociedade, é possível perceber que os mais privilegiados com as violências no objetivo de civilização foram as classes dominantes e suas representatividades. Essa construção social e desigual vem se estruturando desde as relações micro entre indivíduos às relações macro que envolve o domínio institucional.

Partindo da perspectiva de Bourdieu (1989), as relações macro envolvem a dominação de territórios a partir da legalização da violência, ou seja, a pequena parcela da sociedade exerce significativa influencia e toma medidas econômicas e internacionais a favor da sua classe.

Em seu livro “Sobre a violência”, Hannah Arendt (2004) explica as diferentes formas de violência que haviam nos interesses econômicos e, inicialmente cita o maior órgão representativo desta, o Estado-nação, quando os atos autoritários se manifestam em diferentes setores da sociedade e vivenciando crises diversas.

Arendt afirma que:

Hoje devemos acrescentar a mais nova e talvez a mais formidável forma desse domínio [domínio do homem sobre o homem]: a burocracia ou o domínio de um intrincado sistemas de órgãos no qual homem algum pode ser tido como responsável, e que poderia ser chamado com muita propriedade o domínio de ninguém. Se de acordo com o pensamento político, identificarmos a tirania como um tipo de governo que não responde por seus próprios atos, o domínio de ninguém é claramente o mais tirânico de todos, uma vez que existe alguém a quem possa solicitar que preste conta por aquilo que está sendo feito (2004, p. 25).

Partindo dessa análise, podemos identificar que há uma imposição nas vontades dos governantes que, de certa forma, todas as pessoas perdem a sua autonomia e são coagidas perante as ações do Estado, as quais são mantidas através de decretos que mobiliza toda sociedade.

E ao inferir pontos de semelhança sobre a forma de pensamento filosófico-político de Arendt (2004) sobre a violência e o pensamento sociológico reflexivo de Bourdieu (1996) a respeito desse fenômeno, é possível observar que esta interlocução vem reforçar esse parecer, afirmando com veemência que há uma definição prévia dos *habitus* vinculados à profissão e à formação de classes dentro do campo simbólico. Nele, os sujeitos são mantidos de acordo com padrões diferenciadores que o Estado estabelece em suas hierarquias, exercendo poder de moldagem a todos os agentes sociais. E perante essas colocações, o Estado é considerado uma das instituições macro de poder dominante e, em função disso,

[...] contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ela exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras, através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe, de maneira uniforme ao conjunto de agentes. Ou seja, ele impõe e inculca todos os princípios de classificação fundamentais, de acordo com o sexo, a idade, a competência, etc. E é o fundamento da eficácia simbólica de todos os ritos institucionais (BOURDIEU, 1996, p. 116).

Diante das colocações do autor, se torna visível a grande dimensão do poder estatal na formação das hierarquias desfavoráveis à maioria e, dessa forma, veio nos esclarecer com nitidez essas responsabilidades que afetam a humanidade e talvez, com maior proporção, as instituições escolares que são subordinadas a essas regulamentações provindas das hierarquias estatais. A maioria não atende à demanda da escola que precisa desenvolver ações específicas, mais direcionadas e apoiadas em políticas públicas emergentes para traçar estratégias de combate ao avançar da violência em ampla dimensão: escolar, social e doméstica.

Nessa última, a violência doméstica, as disparidades do feminicídio adentram em larga escala e seus efeitos são revertidos à escola e ao campo educacional como um todo, visto que de alguma forma, esses integrantes, ou seja, os alunos são frutos dessas vivências conturbadas, marcadas pela violência que reside em seu espaço doméstico. E as consequências são amplas e duradouras, pois esses indivíduos carregam consigo as cicatrizes dolorosas de revolta e sofrimento por toda a sua vida.

O universo de complexidade de tramas que afeta a escola e gera a violência exige, como lembra Abramovay (2002), o empenho estatal e de todos nessa luta para a

implementação de políticas públicas que focalizam as violências nas escolas e requerem o apoio dos governos federal, estaduais e municipais, como também da sociedade civil, pois,

No âmbito da escola, ressalta-se que a participação de todos os envolvidos é fundamental: professores, alunos, funcionários, pais, mídia, polícia, etc., tendo como princípio que programas bem-sucedidos podem alterar a situação das escolas, criar novas expectativas, possibilitando relações sociais mais produtivas, positivas, prazerosas e de pertencimento (2002, p. 328).

Tudo isso demonstra que está na hora de mudar o cenário conturbado e começar a educar nossas crianças de forma diferente, de modo que lhes permitam a conscientização de seus direitos e saibam exigí-los em suas necessidades e, assim, passem a respeitar as diferenças, superar preconceitos e discriminações, buscando combater a violência através de relações harmoniosas, construídas em base sólida a partir do contexto escolar.

Portanto, é possível considerar que a reprodução social e suas manifestações nas relações humanas têm suas raízes no contexto social, nas ações estatais que favorecem a poucos, tornando-se privilegiados em meio a uma grande parcela da população desprovida de condições dignas de sobrevivência, escolaridade e desrespeito pelos seus direitos humanos, os quais primam pelas vias da igualdade a todos, mas de certa forma, essas questões não são validadas e permanecem, em sua maioria, mantidas apenas em base teórica, distante das práticas sociais que determinam as legislações.

Por fim, podemos concluir este item afirmando que essa força de mudança nos paradigmas de reprodução precisa brotar da escola, através dos conhecimentos consolidados sobre as legislações, de como os direitos humanos devem ser garantidos a todos independente de classe social, gênero, raça/etnia e sexualidades.

### **2.2.3 Desigualdade social e dominação: o campo da violência simbólica no Brasil**

A desigualdade social tem agido como uma força propulsora, que favorece o processo de dominação, estruturando com firmeza suas bases no contexto social. Ela opera como uma violência naturalizada contra os que não podem se defender, e em perfil contemporâneo, age na base do poder que impera em nosso país, o Brasil.

Esse fenômeno vem se expressando através dos desníveis de rendas entre os mais abastados e os menos favorecidos, de forma que as consequências são os altos índices de pobreza que tem afetado a população brasileira. São milhares de pessoas vitimadas pelo desemprego e políticas públicas que quase sempre, não atendem as suas necessidades vitais e cada vez mais os impulsionam para o abismo da pobreza.

Falar da desigualdade é também adentrar uma realidade social evidente e de forma

globalizada, porém mais notável no Brasil, onde grande parcela da população vive à margem da sociedade, enfrentando inúmeras adversidades e carência de condições dignas de sobrevivência. E, nesse entorno, propício às dificuldades, surgem várias violências geradas pela falta de trabalho, pela fome e pelos preconceitos e racismos, além de tantos outros fatores que operam nas relações conturbadas entre as elites e os menos favorecidos.

O Relatório do Desenvolvimento Humano - PNUD (2019) vem embasado nessa temática, trazendo uma abordagem bastante concisa sobre toda dimensão da desigualdade, desde suas origens ao perpassar pelo seu contexto histórico, entre avanços e retrocessos do problema, uma trajetória que nos faz entender com clareza todo esse processo mantido pelo emaranhado de poderes e interesses. Nesse documento, economistas desvendam os fatores de avanço da desigualdade social e apontam caminhos que possam amenizar os seus drásticos efeitos à maioria da sociedade, já que estes fazem parte do maior contingente afetado, uma vez que as elites são minorias, porém, detentoras de todo poder e concentração de rendas.

No Relatório PNUD (2019) da pesquisa “Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI” incitam a relevância de soluções para o fenômeno da desigualdade social que tem avançado no Brasil e no mundo. Nessa perspectiva, apresenta a desigualdade mais como uma consequência do que uma causa dos processos econômicos, políticos e sociais, uma vez que alguns desses “processos que geram desigualdade são amplamente considerados justos” e outros “são profunda e obviamente injustos, tendo-se tornado numa fonte legítima de indignação e alheamento” (2019, p. 73). Desse modo, a desigualdade vem manifestar suas origens em base estrutural, regida pela manobra de poderes entrelaçados e privilégios concedidos a poucos.

Nesse universo desigual, mantido pelos interesses das instituições burocráticas e hierárquicas e produção de tantas injustiças naturalizadas pela sociedade,

É imprescindível explicar os mecanismos através dos quais a desigualdade de rendimento interage com a sociedade, com a política e com a economia e de que forma podem, simultaneamente, produzir mais desigualdades e lesar o desenvolvimento humano. Um exemplo destes fenômenos é o modo como a desigualdade de rendimento, as instituições e os equilíbrios de poder evoluem em conjunto. Quando os grupos de elite podem moldar as políticas em proveito próprio e dos seus descendentes, isso reproduz a acumulação de rendimentos e oportunidades no topo. Um grau elevado de desigualdade de rendimento está, deste modo, relacionado com uma menor mobilidade – a capacidade dos indivíduos de melhorarem o seu estatuto socioeconômico (PNUD, 2019, p. 73-74).

Diante dos fatos esclarecidos pelo PNUD (2019), entendemos que todo esforço de superação das classes populares se torna inválidos, perante as estratégias políticas traçadas

pelos grupos de elite que agem em consonância com seus interesses, o que move um ideário de tornar os ricos sempre mais ricos, e os pobres, sempre mais pobres e controlados por um processo de dominação acirrada. Um fato bastante notável nos tempos contemporâneos, na sociedade em que vivemos e onde essas práticas de ascensão social são privilégios de poucos.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1989) vem nos enfatizar que,

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer directamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU, 1989, p.11-12).

Desse modo, o autor (1989) mostra quais os fatores e as estratégias que conduzem o processo de produção e reprodução simbólicas no contexto social e a forma como esse poder é gerenciado em benefício dos dominantes, que são a mínima parcela de composição da sociedade, enquanto a maioria ocupa a estrutura fragilizada dos dominados, e onde se enquadram no Brasil cerca de “2,5 milhões de pessoas que estão na faixa dos mais pobres” e passaram a fechar o mês com uma renda de 89 reais, dados mostrados pelo G1 Fantástico (2020), através da reportagem “Década perdida: pesquisa mostra aumento da desigualdade no país; economistas apontam caminhos”.

Essa reportagem, emitida através de simulações e esclarecimentos pelo G1 Fantástico (2020), nos permitiu uma visualização concreta de como ocorre a dinâmica de propagação das desigualdades sociais e quais são os fatores envolvidos na elevação desses patamares, que impedem a mobilidade social de milhares de brasileiros. Essa reportagem enfatizou que “2020 tem sido um ano difícil para o bolso do brasileiro por causa da pandemia [...]. Um estudo exclusivo revela que no sobe e desce dos números, os pobres ficaram ainda mais pobres, mas a riqueza de quem já tinha uma vida confortável até cresceu” (G1, Fantástico, em 8 nov. 2020). Tudo isso vem constatar que a desigualdade durante o período de pandemia se expandiu no mundo todo, e no Brasil a situação ainda é mais drástica, em função dos altos desníveis de renda da população, fatores já existentes por muitos anos, acirrados em 2015. Nesse momento, marcado pelas cicatrizes de uma época pandêmica da Covid-19, as consequências foram diversas e geraram mais desemprego e agora, com maior força, levando a população carente à perda de suas condições básicas de sobrevivência.

Nesse mesmo noticiário do Fantástico (2020), a repórter Sônia Bridi veio esclarecer através de encenações como agem os fatores que promovem as desigualdades e provocam

discrepância entre ricos e pobres no Brasil, reforçando o abismo entre pobres e ricos. O abismo sempre existiu, mas com a Ditadura militar houve um aumento acentuado e desde então, os patamares têm se oscilado entre mais avanços e pequenos retrocessos. Com a recessão econômica de 2015, a desigualdade avançou e desde então, a elevação dos índices são frequentes, em meio a um ano atípico, de pandemia e mais desemprego, o fenômeno da desigualdade tem avançado progressivamente e se torna um fato preocupante.

De acordo com resultados da pesquisa apresentada na reportagem ficou constatado que 80% dos brasileiros vivem em estado de pobreza, enquanto uma mínima parcela da população usufrui de todos os bens e riquezas, e ainda pagando impostos incompatíveis com o seu potencial de renda, ou seja, os valores pagos pelas demais classes são mais elevados e favorecem o declínio desse grupo que são maioria, e segundo informações do PNUD (2019, p. 73-77), essa é uma situação que vem contribuir para o avanço da desigualdade. A partir dessas informações, o Relatório PNUD (2019) aponta caminhos para soluções e, entre eles, constam os reajustes nas taxas de impostos, de forma equilibrada, para que os de maior renda paguem mais do que os que ganham pouco ou nada, se vendo torturados perante essa situação, que os levam a deixar de adquirir seus próprios alimentos para pagarem impostos elevadíssimos, aquém das suas possibilidades de ganhos.

Segundo dados apresentados nas pesquisas de economistas e pesquisadores, como por exemplo Pedro Ferreira de Souza (IPEA) e Rogério Barbosa (Pesquisador do Centro de Estudos da USP), a situação da desigualdade entre brasileiros é bastante crítica e a tendência é produzir mais desigualdade nos anos subsequentes. Esses resultados revelam que “no Brasil 1% dos mais ricos ganham mais do que 40 % dos mais pobres, ou seja, os 10 % mais ricos no país tem fatia de renda maior do que os 80 % mais pobres”. Essas pesquisas vêm constatar “o tamanho do fosso entre os extremamente ricos e os extremamente mais pobres”, justifica o pesquisador Rogério Barbosa do Centro de Estudos da USP (G1 Fantástico, nov. 2020).

Portanto, levando em consideração os resultados dessas pesquisas, podemos dizer que a situação da maioria dos brasileiros apresenta considerável semelhança com processo de dominação e reprodução que foram discutidos nos projetos de Pierre Bourdieu (1989) e, principalmente nas suas formulações sobre a violência simbólica. Nesse sentido, entendemos que a violência se expressa através do imenso poder e privilégios mantidos por uma mínima fatia da população, ou seja, apenas 10 % são os detentores de riqueza e poder da nação brasileira, os possantes de todos os benefícios em seu favor, enquanto os 80 % mais pobres são explorados e enfrentam dificuldades extremas para manterem a sua sobrevivência.

Um fato que também reflete a negação dos direitos humanos expressos na



Constituição Federal de 1988, o que vem infringir a Lei em seu Artigo 5º, “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, ao afirmar que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”

E como já enfatizamos, o Brasil vive uma época difícil, onde tantos perderam sua fonte de renda e, por isso, trabalhadores autônomos, entre domésticos, vendedores ambulantes, faxineiros e tantos outros milhares de brasileiros, hoje, devido ao histórico de recessão do país, condicionado às medidas de isolamento social pela pandemia, estão desempregados e passando por situações precárias, enfrentando as maiores dificuldades de sobrevivência, privados das questões básicas de higiene, saúde e alimentação. Todos em meio ao caos e as incertezas vêm se mantendo através de auxílios emergenciais periódicos do governo e sem expectativas otimistas para dias melhores. Essa situação vem contribuindo cada vez mais para a elevada taxa de desigualdade no cenário brasileiro e, conseqüentemente, para os altos índices de violência, fatos que evidenciam falta de oportunidades, império de poderes e desrespeito à Lei.

Em outra reportagem recente, emitida em 26 de out de 2020, a Revista Veja, veio trazer a público esse mesmo enfoque, com ênfase na desigualdade social em nosso país, onde os dados revelam que “O preço da comida é uma bomba-relógio programada para 2021”. Esse “impacto da inflação é maior para os mais pobres, que perderão renda. E não há ideias sobre o que fazer para evitar a combinação de fome e carestia”. E no mais, “[...] o auxílio emergencial, além de estabelecer contato com mais de 40 milhões de brasileiros encapsulados no submundo da economia, produziu um aumento na demanda de alimentos”, como os da cesta básica “e de material de construção”, como cimento e tijolo, “produtos mais consumidos pelos pobres”, que passaram a acumular “altas que vão de 20% até 80%”, processo que veio gerar mais inflação.

Além de todos esses incidentes, a reportagem da Revista Veja (2020) nos revelou também outros fatores preocupantes para o futuro da população brasileira, os mais necessitados, pois

Com a perspectiva de redução dos valores da assistência emergencial (e depois sua extinção), combinada com números recordes no desemprego, redução do rendimento na atividade informal e baixíssima probabilidade de retomada econômica significativa, percebe-se que o quadro será ainda mais complicado nos próximos meses, mesmo que a inflação da comida seja relativamente contida. Se a pandemia fez de 2020 uma tragédia, a fome e a carestia são o grande risco para 2021, independentemente de haver ou não vacina para a Covid-19 (VEJA, 26 out, 2020).

Diante de todos esses pressupostos, a tendência é que as classes mais pobres em 2021 serão acometidas por situações difíceis ao enfrentar o desemprego e a elevação dos preços de alimentos, o que segundo economistas, contribuirão para o acirramento das desigualdades sociais e da fome, que nesse contexto encontrarão solo fértil para disseminação. E aliado a esses fatores, surgem também as violências que atingem, principalmente jovens, mulheres e negros.

Quanto às desigualdades sociais na educação, o Relatório PNUD (2019, p. 77) infere que suas origens “têm início na infância, uma vez que a capacidade dos pais de aproveitar as oportunidades para a criação dos seus filhos é desigual. Porém, as instituições podem desempenhar um papel crucial na promoção da mobilidade”, através de “investimento numa educação inicial abrangente e de elevada qualidade, desde o nascimento até aos 5 anos de idade [...]”. Este é o período em que a criança precisa ser bem alimentada, receber apoio integral e estímulos que vão favorecer o seu potencial de aprendizagem por toda a vida.

Daí a importância das creches e outros programas sociais que ajudem essas crianças para que cheguem ao ensino fundamental com uma base propícia ao desenvolvimento e aprendizado. E, assim, elas não sejam submetidas à violência do fracasso escolar, um dos fatores que pesa no aumento das desigualdades, visto que os oriundos de famílias ricas conseguem avançar com facilidade por já crescerem num ambiente promissor.

Na verdade, é impossível apresentar qualquer conclusão totalmente adequada, que possa ser favorável nesse nível e possa beneficiar a população, considerada o ponto mais atingido (o negro/a negra, a mulher, o aluno, a aluna, o pobre, o morador da favela), e que ao mesmo tempo, também se torna a via geradora de conflitos e condutora às formas de violência que surgiram e estão surgindo em novos perfis.

Essas são manifestações contempladas pela face do silêncio, pela sutileza que opera nas ações e, também, pelas mais cruéis formas de desenvolturas violentas apresentadas nos tempos contemporâneos. E aqui, se coloca uma sociedade fragilizada, em sua maioria mantida sob a condição de dominados, seja pelas hierarquias, pelos valores, pela necessidade ou mesmo pela forma de trabalho operante no mundo capitalista em que vivemos.

Dessa forma,

Para diminuir a desigualdade é preciso primeiro reconhecer que não é só uma questão de mérito. Se todo mundo quer subir na vida, nem todos têm acesso a mesma escada. Algumas pessoas conseguem-se, ir avançando, devagar, só com o esforço próprio. Já umas poucas pessoas, têm tudo a seu favor: com boas escolas e uma rede de relacionamentos que ajuda a arrumar emprego, basta um pequeno esforço para chegar lá. Já para a imensa maioria dos brasileiros, essa é uma luta inglória, não importa o esforço que eles

façam, não conseguem sair do lugar. É preciso remover essas forças que ficam sempre jogando eles para baixo (BRIDI, Fantástico, nov. 2020).

Essas forças, enfatizadas por Sônia Bridi (2020), se referem à falta de acesso à moradia, saneamento, educação e um racismo estrutural que mantém principalmente, “os pretos nas camadas mais baixas de renda”, e que apesar de toda luta para alcançar uma posição melhor na sociedade, não conseguem, pois, são retraídos por forças contrárias à sua direção. E perante tantos empecilhos na trajetória, não conseguem a tão almejada mobilidade social.

Diante disso, Ferreira (2017) aponta caminhos, nos afirmando que,

O esforço, agora, para se pensar as questões sociais e de direitos, não pode ser simplesmente enxertada nos discursos, argumentos, papéis impressos, quando se pode avançar com base nas legislações que pretende se constituir como instrumento no combate às contradições que marcam a sociedade, as graves violações dos direitos em face da exclusão socioeconômica, política e cultural e as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana (pobreza, desigualdades, discriminações, autoritarismos). Sem qualquer dúvida, é preciso buscar caminhos a serem percorridos pela escola e sociedade, de modo geral (FERREIRA, 2017, p. 32).

Portanto, é preciso que as autoridades responsáveis, governantes e outros sujeitos engajados na administração do país tomem consciência da gravidade dessa situação e busquem em conjunto alternativas para amenizar a cruel desigualdade que assola as escolas e conseqüentemente, o maior número da população, acometida por forças múltiplas e retroativas.

### **2.3 Uma breve discussão sobre as raízes da violência na sociedade brasileira**

Há séculos, a violência encontra-se sedimentada na realidade brasileira e essa origem se expressa na relação meritocrática e autoritária desde a sua formação, entre colonizador, brancos europeu e colonizados, isto é, pela condição de força imposta pelas classes abastadas, as quais mantinham um ilimitado poder sobre os seus subalternos – indígenas, negros africanos, aqui, no Brasil, escravizados.

Para Saffioti (2004, p. 23), na sociedade brasileira, “as mulheres são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa”.

Nesse contexto, incluem-se os processos de colonização e civilização, mantidos pelo controle severo das mulheres e de toda população indígena, primeiros habitantes, que em

grande número foram dizimados pela força, extorsão de seus valores, de sua cultura, enfim, por tantas outras formas de crueldades, atrocidades, sofridas.

A essa população integram-se os negros africanos e as mulheres, que também foram massacrados na trajetória da colonização, por práticas de preconceitos, discriminação e exclusão. O racismo e o machismo são práticas que estão muito presentes nas relações, não só pela violência e exploração, mas pelos preconceitos e desvalorização, sendo objetificados em suas funções para manter o ócio e os prazeres da burguesia, ou seja, dos senhores brancos e a satisfação de seus mandos.

Para melhor compreensão sobre as raízes da violência na sociedade brasileira, a seguir apresentamos uma discussão sobre 2.3.1 “Violência, patriarcado e suas simbologias na sociedade, no subitem 2.3.2 Violência na escola: formas, causas e consequências, no subitem 2.3.3 sobre A violência simbólica na escola e suas raízes na sociedade brasileira e, logo a seguir, 2.3.4 sobre a Violência simbólica, suas implicações no processo ensino-aprendizagem e a formação do sujeito social na escola.

Enfim, assim, procuramos apresentar uma breve discussão sobre as raízes da violência na sociedade brasileira

### **2.3.1 Violência, patriarcado e suas simbologias na sociedade**

A violência de gênero é considerada uma herança do patriarcado, desigualdades históricas entre os sexos, ela resiste ao tempo, emerge em novas formas e é conduzida pela reprodução histórica, perpassa gerações e se adéqua às estruturas sociais do mundo contemporâneo.

Mas a questão é: Como identificar a presença da violência de gênero e patriarcado nas instituições sociais? Na escola, especificamente, como podemos identificar esse tipo de violência? De que forma este tipo de violência se apresentou em épocas passadas (período colonial, império, primeira república, período ditatorial)? Como se reveste na incorporação do novo e amplo contexto das relações sociais no contexto brasileiro machista, racista, homofóbico, autoritário?

Não pretendemos descrever a violência nesses períodos da história da humanidade aqui, até porque não é objetivo deste trabalho, mas para entender a violência e especificamente a violência simbólica na escola, observamos que é fundamental destacar que a violência não é fato novo e para falar do fenômeno é preciso contextualizar.

Diante de estudos e tantas evidências, não há dúvidas de que o fenômeno da violência evidenciado desde a formação da sociedade brasileira, de várias formas e complexidade, se expressa nos moldes atuais. Não há dúvida de que as fortes influências e simbologias do patriarcado, por exemplo, mantidas nos paradigmas contemporâneos, afetam as diversas categorias sociais, especificamente as mulheres, que em grande número no Brasil, são assoladas pelas variadas formas de violências, na família/casa, rua, escola, trabalho e noutros tempos e espaços sociais ocupados e, por que não, da legislação brasileira.

Recentemente, os noticiários de jornais vêm mostrando índices elevadíssimos de feminicídio na Bahia em 2020, principalmente no período de maio, índices que chegam a 150 % em relação a maio de 2019. Segundo dados do G1 BA (2020), emitidos em 29 de junho, os casos de feminicídio apresentam relação direta com a queda de pedidos de medida protetiva que caíram nesse período de pandemia, enquanto a Secretaria de Segurança Pública da Bahia (SSP-BA) informou “que, entre os dias 1º e 31, foram registrados 15 feminicídios contra seis em 2019”.

Destes casos de violência, a maioria ocorreu em Salvador e os demais em cidades do interior, sendo que as vítimas tinham entre 21 e 27 anos. A SSP – BA também informou que nos casos ocorridos na capital “a história de inúmeros outros feminicídios se repete: a mulher tenta terminar o relacionamento, o companheiro não aceita e tira a vida dela” (G1 BA, jun, 2020). Ainda segundo o noticiário, todos os dados e informações remontam a relação do feminicídio à conjuntura pandêmica, e assim busca nos esclarecer que

O feminicídio costuma ser o ponto final de um ciclo de violência que começa com abusos psicológicos e físicos. Com a pandemia do coronavírus, as recomendações para ficar em casa e órgãos funcionando em atendimento remoto, muitas mulheres estão convivendo com seus agressores continuamente, o que impossibilita que a vítima denuncie o caso à polícia para tentar romper com esse ciclo da violência (G1 BA, jun, 2020).

Essas informações ressaltam quanto o processo de submissão das mulheres tem chegado ao extremo e sempre culminando com feminicídio, resultado de uma violência multifacetada que teve seu início na fase simbólica e desembocou no ponto mais elevado: as mortes de tantas vítimas, que além das dificuldades enfrentadas e sofridas nesse cenário pandêmico, também se submeteram às ameaças, agressões verbais e não verbais, torturas, espancamentos e tantos outros atos opressores, que resultaram nesse elevado percentual de mortes das mulheres.

Diante de tantos feminicídios ocorridos na Bahia, o G1 BA (2020) vem pontuar que esses crimes foram consequências do silêncio nas denúncias, uma vez que,

As Delegacias de Atendimento à Mulher (Deam) da Bahia tiveram quedas bruscas em todos os tipos de ocorrências registradas desde que as medidas de isolamento foram adotadas. Os boletins por tentativa de feminicídio, por exemplo, foram os que tiveram maior decréscimo, comparados com 2019: - 78,6% (G1 BA, jun, 2020).

Todos esses fatores demonstram o quanto o período de pandemia foi favorável à violência, possibilitando a elevação do feminicídio que acometeu tantas mulheres que num momento de dificuldades múltiplas, também não puderam acionar a justiça para serem garantidos os seus direitos e foram obrigadas a manter o silêncio, situações caracterizadas também pela violência simbólica, a qual Bourdieu (1989; 2002) apresenta em suas obras. Todas essas consequências demonstram o quanto é difícil para a mulher operar nessa luta, através das denúncias para vencer as causas do feminicídio e assim, superar o machismo que ainda reina com todas as forças em nosso país.

O jornal Correio (2020), em reportagem do dia 8 de outubro deste mesmo ano, relata que a Bahia foi 3º estado com mais feminicídios na pandemia. O levantamento foi feito pelas pesquisas do Instituto AzMina, realizado em 19 estados do país, nos seis primeiros meses de pandemia. Esses dados classificam São Paulo em 1º lugar, Minas em 2º e “a Bahia figurou como o terceiro lugar, onde mais mulheres foram mortas por esse crime, que é motivado pela condição de gênero. Neste período do monitoramento, 497 mulheres foram assassinadas no país, o equivalente a uma morte a cada nove horas” (CORREIO, out, 2020).

Esses fatos também refletem na escola, uma vez que os filhos das vítimas presenciam todas essas cenas horripilantes em casa e carregam consigo a dor e a revolta que vão marcar sua trajetória de vida e seus reflexos na escola são diversos e perversos. As consequências são observadas no espaço escolar através de conflitos visíveis nas dificuldades que ocorrem no processo ensino-aprendizagem e nas formas de interações, que vão comprometer o bom relacionamento entre alunos, aluno-professor e demais integrantes da instituição escolar.

Todas essas consequências entrelaçadas nas relações humanas se tornam fontes geradoras da violência, afetando amplamente a dimensão social. Essas relações são resquícios de uma época marcada pelo machismo, pela submissão e violência, provavelmente é o cenário do patriarcado que continua sendo reproduzido em pleno século XXI.

O patriarcado foi um período marcado pelo ápice da dominação masculina e, para Scott (1995), é uma “forma de organização social onde suas relações são regidas por dois princípios basilares: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão subordinados hierarquicamente aos homens mais velhos”, por isso, chamados de “patriarcas da comunidade”.

Sendo este um período marcado pela extrema supremacia dos homens e completa depreciação social da classe feminina, sendo-lhe concedidas apenas as funções de procriação e cuidados com os filhos e com os afazeres domésticos. Estes foram os diferenciais que sedimentaram as relações entre homens e mulheres na Antiguidade e nos períodos medievais. Nessa época, as instituições consideradas macros, como a Família, Religião e Estado, foram grandes impulsionadoras do poder masculino e das normas que fragilizavam todas as ações femininas perante o arcabouço social.

Dessa forma, uma das primeiras violências, ocorridas no processo civilizatório, foi a violência de gênero, instituída a partir da posse do corpo da mulher, tomada como uma justificativa para também possuir e acumular bens materiais, posses territoriais, transmiti-las hierarquicamente através dos filhos, e controlar as ações destes e da mulher em benesses ao homem.

Em sua obra “A dominação masculina (2002), Bourdieu vem nos mostrar que

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina, arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação (BOURDIEU, 2002, p.6).

Partindo desse pressuposto, podemos compreender que todos os privilégios e poderes concedidos ao homem na trajetória histórica em face da mulher, são consequências de um *habitus* já implantado por gerações e que se ramifica na forma de pensar e agir dos sujeitos, os quais já se apresentam diferenciados pelas classificações homem e mulher dentro do contexto social. Demarcações essas, que determinam as funções de homem e de mulher, seu posicionar-se na sociedade, envolvendo padrões com raízes no patriarcado e que de certa forma, adentram o solo contemporâneo naturalizadas nas ações dos sujeitos.

No artigo “A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a identidade feminina e a violência de gênero, Nogueira (2018) relata sobre essa questão ao informar que algumas “culturas como a dos Vikings, região da atual Escandinávia, esposas eram valoradas através da quantidade de filhos do sexo masculino que tiveram” e as que ‘gerassem apenas filhas”, eram totalmente desvalorizadas naquela sociedade. Além dessa cultura, outras “na antiga Babilônia”, também atribuíam às mulheres a conotação de “reprodutoras”, e estas eram obrigadas através do chamado “Código de Hammurabi”, normas regedoras daquele povo, que determinava “como responsabilidade da mulher casada e estéril, fornecer a seu marido uma substituta, a fim de garantir a perpetuação genética do mesmo” (NOGUEIRA, 2018, p. 4).

Apesar de parecer individual, esse destrato tomou por interesses especulativos uma proporção social. O processo de aceitação da mulher, enquanto ser humano nessa condição de inferiorização e negação de oportunidades se deu através de muitas formas de violência e atribuições de valores negativos, que foram materialmente sendo condensados e naturalizados nas ideologias e comportamentos sociais.

Esses valores simbólicos de subestimação e irrelevância da mulher, segundo Bourdieu (2002) são inerentes à manutenção da ordem econômica, tal como está posta e reproduz uma visão androcêntrica, ou seja, sob o olhar da “verdade” masculina, sem necessidade de questioná-la. Para o autor,

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção; a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos, é a estrutura do espaço opondo ao lugar de assembleia e de mercado reservados aos homens, e à casa reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, como o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água, os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 2012, p.10).

Caso não seguissem esses padrões ditados pelos valores, que inicialmente foram instituídos na religião e depois foi sendo legitimado pela monogamia, pelo casamento e sua relação de direitos e deveres perante o Estado, as mulheres seriam punidas, seja de forma simbólica ou física a nível extremo.

Em sua obra, “A dominação masculina” Bourdieu (2002, 2012) aborda sobre as relações entre os sexos e a dominação exercida em extremo pelos homens ao longo da história da humanidade, resultando nas forças históricas de desistoricização das mulheres, tirando-lhes o direito de serem sujeitos da história, uma violência instituída pelo regime da época que podemos confirmar nos dados históricos dos livros, que pouco ou nada se referem à atuação das mulheres no mundo social.

Tal configuração prevaleceu por muito tempo e ainda em épocas atuais, seus vestígios prevalecem na forma camuflada, nos direitos trabalhistas negados, nos relacionamentos conjugais entre muitos homens e mulheres. É o poder da violência simbólica revelado através do machismo, das discriminações e subordinações que atingem mulheres em todas as camadas sociais.

Dessa forma,

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural a ponto de ser inevitável: ela está



presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2012, p. 9).

Nesse sentido, Saffioti (1987) mostra que a organização social já impunha à classe feminina, desde outros tempos, uma violência legitimada, na qual as vítimas aceitavam plenamente a opinião masculina e seguiam todos os ditames sem questioná-los, o que as tornava cada vez mais submissas nessa relação.

Scott (1989, p. 9), nas suas reflexões sobre o assunto, posiciona-se e afirma que “as teóricas do patriarcado concentraram sua atenção na subordinação das mulheres e encontraram a explicação na ‘necessidade’ do macho dominar as mulheres”, tendo em vista que “[...] o princípio da continuidade de geração restitui a primazia da paternidade e obscurece o labor real e a realidade social do trabalho das mulheres no parto”. Portanto, considerada uma exaltação masculina, que segundo a autora, elevou o império dos valores atribuídos ao macho na cultura do patriarcado, vindo enaltecer a posição do homem tanto no contexto social quanto na família, ou seja, ele o pai, detém o poder sobre todos e anula a força da mãe sobre os filhos, desconsiderando todo seu processo de gestação, de parto. Enfim, a mulher nessa condição, é apenas a reprodutora, ficando todas as decisões sobre o filho, a cabo exclusivo do chefe da casa, o pai.

A partir desse entendimento, é possível verificar que essa “necessidade” de dominação emergia com base também no potencial genético, na visão errônea de que o homem era acometido de mais forças que a mulher, ele tinha mais coragem e precisava estar na vanguarda da família, das decisões importantes dos seus agregados. Enfim, uma miragem ostensiva de antigos valores internalizados na cultura da dominação, impregnados nas instituições de vanguarda da sociedade, as quais em seu contexto histórico atribuíram maior prestígio e poder de decisões ao universo masculino.

No patriarcado, o poder e a dominação foram os fatores predominantes que se constituíram na alavanca movedora das relações hierarquizadas, fatos que ainda em épocas atuais, podem ser observados nos campos de transações comerciais, sociais, políticas, religiosas e econômicas. Dentre essas categorias citadas, valem destacar alguns pontos específicos e de relevância, que nos levam ao entendimento que muito do patriarcado ainda vive em nossa cultura revestida pelos costumes, pela cultura geral, pelas normas sociais e tantas leis que vigoram no país, deixando claro uma evidência de que os resquícios do

patriarcado continuam vivos, condensando a base do presente e deixando suas sequelas na trajetória do tempo.

Notamos que em todas as instituições brasileiras, a supremacia hierarquizada é predominante. E na educação, especificamente na escola, essa condição funciona da mesma forma, o que torna difícil conter o poder de dominação, de conservação da cultura preconceituosa, ardente de obediência ao mais velho, que condiciona os sujeitos a serem submissos em todas as circunstâncias, mesmo tendo esta discordância dos fatos, das ideias e das posições exercidas.

Assim, a autonomia de cada pessoa, de cada cidadão se torna restrita e lhe impede quase por completo o direito de expor seu ponto de vista ou de fazer valer suas vontades, seus gostos, suas ideias e responsabilidades. Essa conotação impregnada de preconceitos em ampla dimensão nos leva a

[...] perceber que dentro do grupo de pessoas do sexo masculino também se estabelecem hierarquias, relações de poder, dominação, subordinação, privilégios e negociações. Nele está embutida a ideia de que a manutenção dessas relações exige um esforço permanente de convencimento, disputa e modificação de padrões, símbolos e referências, o que torna as masculinidades não apenas múltiplas a cada momento, mas também mutáveis ao longo do tempo e de diferentes contextos (CARVALHO, 2011, p. 114).

Nessas condições, vale lembrar que, os padrões de dominação muito antigos, não foram eliminados da sociedade, mas apenas transformados para se adequar ao padrão de exigência dos novos tempos, fazendo com que muitos outros preconceitos e privilégios sejam mantidos de forma naturalizada no contexto social.

Apesar de todas as leis sancionadas em favor da mulher e das questões de gênero em geral, podemos verificar que no contexto contemporâneo, muitas condutas masculinas se reproduzem e continuam resultando em ações exploradoras e criminosas contra mulheres, e que nas mídias estão estampadas em todos os jornais e meios de comunicação diariamente, o que na maioria das vezes já se tornaram fatos banalizados que não causam mais impacto na sociedade.

Para melhores esclarecimentos acerca da origem da violência e das diversas formas de subordinação da mulher, a temática intitulada: “*Sempre culpada – O imaginário cristão sobre a sexualidade feminina*”, apresentada em Live no dia 20 deste mês de agosto de 2020, trouxe um embasamento histórico importante, conduzido na versão de historiadores e pesquisadores da área, com aprofundamento nos estudos de gênero, entre os quais, os debatedores Lana Lage (UFF/UENF), Miriam Coser (UNIRIO), Mariana Bonat (UNINTER) e o Prof. Edmar

Checon de Freitas (UFF), falaram com clareza sobre as raízes da violência e todo o processo de submissão da mulher, mostrando o quanto esse comportamento feminino foi moldado nas bases dos valores religiosos, os quais incidiram diretamente na sexualidade das mulheres, atrelando-as ao extremo controle de suas ações e escolhas, privando-as dos estudos e de qualquer exposição em público. Segundo Lana Lage (2020), os estudos direcionados à mulher na época eram calcados somente nos afazeres domésticos, na forma de como cuidar da casa e tratar bem o marido, os filhos, enfim, deveriam aprender todo o ofício doméstico de exigência naquele período histórico.

Além do mais, Lana lembra que era muito “natural o pudor entre as mulheres” e esse padrão era mantido com rigor “no mundo da Antiguidade Clássica e Idade Média”, um processo nomeado como “misoginia”, uma forma de repúdio às mulheres. A pesquisadora afirma que essa negação à mulher foi um dos maiores valores condensado nas bases do cristianismo, delegando somente aos homens (padres), por exemplo, o poder e a responsabilidade das celebrações, normas que vigoram até os dias atuais.

Sobre essa condição, Saffioti (1987, p. 21) recorda que “o fenômeno da subordinação da mulher ao homem atravessa todas as classes sociais, sendo legitimado também por todas as grandes religiões”, o que vem justificar as questões abordadas por Lana Lage (2020) ao referir-se à influência religiosa na vida da mulher. Entendemos que esses valores favoreceram amplamente a esfera masculina, detentora de todo o poder e apoio religiosos.

Nessa situação, Lana (2020) afirma que as barbaridades dos homens eram justificáveis e as mulheres eram sempre acusadas por terem provocado tais reações masculinas, como assédios, explorações e até mesmo pela violência cometida pelos homens, uma vez que as vítimas eram tidas como insinadoras das circunstâncias, seja dos assédios, das surras dos maridos ou dos crimes cometidos para lavar a honra masculina, normas regidas na época da Alta Idade Média, ápice da religiosidade e da dominação dos homens em todos os setores da vida social. Uma luta contínua que vem sendo travada pelas mulheres, ao longo de incontáveis anos de busca pelo respeito como ser humano e como ser social em direitos de igualdade com os homens.

A historiadora Lana Lage (2020) esclarece que Santo Agostinho foi o “fundador desse imaginário misógino e de uma sexualidade feminina controlada a qualquer custo”. Miriam Coser comenta que a constituição de “uma mulher é um mosaico muito carregado de elementos negativos”, vinculados ao perfil de mulheres que viveram ao longo da história e se tornaram marco das representações femininas de desobediência, submissão, ideário demoníaco, extremo pudor, além de outros.

E representando esses diversos perfis estão mulheres, como Eva, Maria, Lilith e Madalena, que segundo a pesquisadora, contribuíram fortemente para o acoplado de todo esse imaginário “misógino e machista sobre a mulher”, uma grande influência que ainda pode ser observada através dos valores patriarcais mesclados pela religiosidade que os alicerça. São ideários que vencem as barreiras do tempo e são mantidos na história de gerações, refletindo nos fatos que ocorrem no presente.

Essa verdade também pode ser analisada em dados muito recentes mostrados pelos jornais e noticiários nas mídias que revelam os altos índices da violência contra as mulheres, principalmente na esfera sexual, onde os dados são preocupantes no país. Este tipo de violência contra a mulher é um indicativo de que a violência feminina não desapareceu, ela apenas avança em nova configuração e deixa seus rastros de sofrimento, indignação e revolta, ao percebermos que nem as crianças estão sendo poupadas nesse universo de mulheres, elas também se tornaram as maiores vítimas dos abusos e dos estupros que tem levado à gravidez precoce e aos traumas psicológicos que carregarão por toda a vida.

Cabe salientar que a Constituição Federal, em seu Capítulo VII, que se trata da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, Art. 226, determina que “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (BRASIL, 2010).

Na trajetória histórica das mulheres, entre lutas e vitórias, leis subsequentes foram sancionadas como complementares ao Art. 226 da Constituição, visando ampliar as especificidades dos direitos da mulher e, dessa forma, impondo mais rigor para que todas as normas sejam cumpridas e contemplem todas as mulheres vítimas de violência e que necessitam dessa proteção legalizada.

Dentre essas legislações subsequentes, está a Lei n. 11.340, Lei Maria da Penha, aprovada em 07 de agosto de 2006 como uma lei federal brasileira, se constituindo numa base jurídica de extrema relevância para a mulher, ou seja, uma ferramenta que veio ampliar a coibição dos crimes frequentes de origem doméstica e familiar, situações muito comuns e enfrentadas por um grande número de mulheres, e que na maioria das vezes, não tinham um aparato jurídico anterior que possibilitasse a punição dos devidos culpados no seio familiar.

Além disso, havia numerosas dificuldades para obrigá-los ao afastamento das vítimas, visto que todos conviviam sob o mesmo teto. E essa lei veio como um importante suporte à Lei Magna do país, a Constituição Federal de 1988, no sentido de atender de forma específica à condição de sujeição da classe feminina a tantas barbáries envoltas pelo preconceito, pela discriminação e pela violência em suas múltiplas formas.

É inegável que um dos efeitos mais imediatos da Lei Maria da Penha foi dar visibilidade ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, angariando um espaço importante no debate público. [...] Além disso, introduziu no ordenamento jurídico a categoria “violência baseada no gênero” (artigo 5º) e a equiparação entre violência doméstica e familiar contra a mulher e a violação de direitos humanos (BRASIL, Femicídio, 2015, p. 13)

Tudo isso se condensou na ampliação dos direitos femininos em meio ao espaço familiar e social, impondo respeito, maior segurança, igualdade de expressão e valorização da mulher, contribuições que possibilitaram a desconstrução de diversos padrões arcaicos e machistas.

Nesse sentido, a Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha, instituiu plenos direitos de defesa e proteção à mulher, sendo formulada nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, onde reforça vários mecanismos e esclarece que:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, Lei Maria da Penha, 2006, p.1).

Partindo dessas prerrogativas fundantes, expressas nas determinações dessa Legislação, ficam evidenciadas a sua relevância, sua força jurídica e ampla proteção à mulher, impondo urgência à necessidade de criação de centros especializados para o atendimento a todas, de forma que esses direitos sejam garantidos com eficácia no âmbito da lei. Assim, em cumprimento a esses requisitos, a Lei n. 11.340 ainda reforça que:

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Lei Maria da Penha, 2006, p.1).

Nessa condição, a Lei Maria da Penha foi sancionada como uma grande vitória para o universo feminino, ao proporcionar maior apoio às mulheres, permitindo-lhes maior segurança, tanto no contexto social quanto na família, determinando formas mais rígidas de punição e intimidação aos agressores.

Na reportagem do Jornal G1 Ciência e Saúde, apresentada em 17/08/2020, mostra a crueldade da violência contra a mulher brasileira, no caso de uma menina de dez anos que

engravidou do tio, o qual já abusava da criança desde os seis anos de idade e a mantinha sob ameaça para não revelar o fato a ninguém, um ritual contemplado por várias formas de violência: física, sexual e simbólica, expressada através das ameaças de sigilo.

A abordagem jornalística dá maior ênfase à questão da violência sexual, mostrando em números a evolução dessa violência, onde são apresentados dados reveladores que indicam 2018 como o ano recorde nesse aspecto de violência sexual, atingindo percentuais altíssimos, sendo em média 180 estupros por dia no Brasil, o correspondente a 66.041 estupros no ano, onde 81,8% são mulheres e 53,8% são crianças com menos de 13 anos, uma situação que requer urgência na busca de alternativas de solução para o grave problema social.

Todas as informações quantitativas apresentadas nessa reportagem são informações oficiais contidas no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), um documento recente, produzido através de um mapeamento da violência no país, apresentando detalhadamente o fenômeno tanto no sentido geral quanto na esfera feminina, o que nos permite fazer uma análise mais acurada desse problema a nível nacional.

Esse documento esclarece com detalhes toda dimensão da violência contra a mulher, especificando os tipos, áreas mais afetadas, quantidade de vítimas por estados brasileiros, idade das vítimas mais frequentes, grau de escolaridade, perfil das vítimas e dos agressores, e ainda os quantitativos de valores disponibilizados em algumas políticas públicas de prevenção a esse fenômeno social. Em anexo a esse documento, o anuário 2019, encontra-se um infográfico detalhado, também chamado Mapa da violência, o que nos proporciona ampla visibilidade das ocorrências em todas as unidades federativas e melhor análise dos dados emitidos, mostrando todas essas informações através de gráficos.

Nesse documento, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019, p.108- 116) e em seu Infográfico (p.02), nos itens referentes à violência contra a mulher, são especificados os homicídios de mulheres e feminicídios, lesão corporal dolosa - violência doméstica, a questão do feminicídio no Brasil e estupro e tentativa de estupro – a chamada violência sexual. Todas essas formas vêm contempladas de altos percentuais e em estados como a Bahia, os índices são ainda maiores, mostrando que a nossa realidade se encontra em um ponto bastante crítico de violência feminina.

Na dimensão do feminicídio, os quantitativos e as demais informações revelam que as mortes são praticadas em 88,8% dos casos, pelo companheiro ou ex-companheiro, sendo essa também, uma modalidade de violência que tem ocorrido quase sempre motivada pela violência doméstica ou relacionada às discriminações de gênero. E, em apoio às vítimas dessa violência, o Estado implantou

A Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015, que ficou conhecida como Lei do Femicídio, representou um importante passo no reconhecimento das especificidades da violência contra a mulher. Ao introduzir o feminicídio, como qualificadora do homicídio doloso o Estado brasileiro reconheceu a violência doméstica e a discriminação à condição de mulher como elementos centrais e evitáveis da mortalidade de milhares de brasileiras todos os anos (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2019, p.110).

Essa Lei complementar alavancou mais uma grande vitória para as mulheres, ou seja, se constituiu num dos pilares de evolução dos direitos femininos, sendo pontuada como uma das políticas públicas de considerável relevância nesse sentido.

De acordo com estudiosos da área criminal e autoridades educacionais, a Lei do Femicídio veio funcionar como reforço a Lei Maria da Penha (2006), sendo uma qualificadora do crime de homicídio, no sentido de enquadrá-lo no Código Penal Brasileiro que até então, não priorizava as devidas especificidades circunstanciais da violência contra a mulher. Nessas circunstâncias, a Lei do Femicídio, n. 13.104 de 9 de março de 2015,

Altera o Art. 121 do Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos (BRASIL, Femicídio, 2015, p.1).

Cabe salientar que, mesmo com a vigência de legislações mais rígidas no país, as pesquisas ainda revelam que os índices de violência contra as mulheres são altíssimos e assustadores na sociedade brasileira, implicações que tem levado as autoridades responsáveis à busca de novas providências, o que vem incluir maior conscientização da população, mais rigor no cumprimento das normas determinadas na lei e outras complementações para que reforcem as legislações vigentes com punições mais severas aos transgressores, inviabilizando suas ações e reduzindo o número de vítimas que a cada dia aumenta no país.

Para comprovação aos altos índices de violência feminina na sociedade brasileira, podemos analisar a reportagem publicada em 25 de novembro de 2019, a qual revela essa real situação, onde o Brasil aparece classificado em 5º lugar no mundo pelas mortes de mulheres vítimas de violência. O noticiário afirma também que em função desse elevado percentual, o governo vem acionando mecanismos e entre eles, sancionou uma nova lei que se encontra em regulamentação [...]” para obrigar o agressor a ressarcir aos cofres públicos os custos do tratamento prestado pelo Sistema Único de Saúde (SUS) à mulher vítima de violência” (BRASIL, Gov., 2019). Essa mesma reportagem traz o parecer da Secretária de Políticas para Mulheres do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, na abordagem de Cristiane Britto, afirmando ao jornalista ser essa nova medida de responsabilização do

agressor “pelo dano” causado à mulher, uma importante estratégia que pode contribuir para a inibição da “própria agressão” feminina.

É importante ressaltar que as buscas de solução para a violência são incessantes e diversificadas, porém, ainda insuficientes para conter sua ampla abrangência social.

Em relação às formas de contenção do problema no país, estão as Delegacias específicas da mulher que já existem há alguns anos, sendo a primeira implantada em São Paulo, em 1985 e que hoje já se estenderam por todo o país, prestando assistência especializada às mulheres, favorecendo denúncias de crimes vinculados à violência. Estas delegacias contam ainda com o apoio ofertado pela Central de Atendimento à Mulher, através do telefone 180, o qual se constitui um enorme incentivo às denúncias anônimas, sensibilizando a todos através do slogan “Quando você usa a sua voz, a violência contra a mulher diminui” (BRASIL, 2019).

Todas essas medidas visam proteger as vítimas de violência e incentivar a população em geral para a importância de denunciar sempre essas ocorrências, que muitas vezes são controladas e apagadas por ameaças e tantas outras manifestações que neutralizam as vítimas e aqueles que presenciam esses fatos, mas também se calam pelo medo, pela opressão do agressor e tantas outras circunstâncias.

O CAOP – Criança e Adolescente, Ministério Público do Paraná, também traz uma reportagem apresentada no dia 9 de março de 2020 e mostram a elevação da estatística de estupro no Brasil, envolvendo crianças menores de 13 anos, onde põe em destaque a visão da pesquisadora do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Cristina Neme, ao emitir parecer revelando que “o perfil do agressor é de uma pessoa muito próxima da vítima, muitas vezes seu familiar”. Essas informações também constam no Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019. Dessa forma,

Para a pesquisadora, a reincidência do perfil indica que “tem algo estrutural nesse fenômeno” e [...] avalia que a mudança de comportamento dependerá de campanhas de educação sexual e que o dano exige mais assistência integral a vítimas e famílias (UOL, Notícias, 2019; CAOP, mar. 2020)

Diante do exposto, Cristina Neme (2020) sinaliza a necessidade de mudanças comportamentais na sociedade e para isso, ressalta que é preciso haver uma reeducação de cunho social, ampliando as campanhas de educação sexual em todos os segmentos institucionais, pois elas são raras e por isso não surtem os efeitos esperados. Além do mais, a autora enfatiza que deveria haver ainda, maior apoio especializado para as vítimas de violência e seus familiares, no sentido de amenizar os traumas e reduzir ou evitar novas ocorrências no contexto das famílias envolvidas.



As discussões apresentadas, os fatos mostrados, as informações contidas nas reportagens e todo embasamento teórico que encabeçam as ideias desse texto, nos chamam a refletir sobre o quanto a sociedade brasileira ainda se encontra imersa no patriarcado. E, desse modo, revela-se através do machismo, da exploração sexual, da violência expressa nas ações e nos valores que vem atribuindo sempre às mulheres a parcela de culpa maior, pelas ocorrências brutais masculinas contra a mulher. A demonstração da influência religiosa contribui para a legitimação da violência feminina, alimentando preconceitos geradores das diversas formas de violência desencadeadas contra mulheres.

Essa situação pode facilmente ser comprovada na reportagem recente do G1 MT, em 21/08/2020 que mostra um padre acusado de apologia ao crime, padre Ramiro José Perotto, de Carlinda, no Mato Grosso, o qual afirma com muita convicção em rede social, que a menina de dez anos, estuprada pelo tio no Espírito Santo teria compactuado com o estupro. Além dessa insinuação, o religioso foi mais longe, usando outros linguajares de menosprezo e ofensa desmoralizante ao referir-se à criança, sendo esta uma vítima incapaz de se defender dos absurdos ataques verbais, vindos de uma liderança religiosa.

Essa revelação do religioso em defesa dos homens expressa ainda uma postura autoritária e machista usando argumentos equivocados para justificar um crime pelas vias da razão partidária ao homem, sem fundamento concreto que possa respaldar tamanha ignorância, ao desconsiderar que uma criança é indefesa perante ameaças e reação de um adulto mal-intencionado, como agiu o tio da vítima. Essa é mais uma situação enfrentada por tantas crianças e a evidente expressão de uma realidade brasileira dolorosa, onde fatos dessa natureza revelam a preponderância de valores equivocados, do machismo preconceituoso e dos discursos desvirtuados no pensamento de muitos representantes religiosos em pleno século XXI.

Fatos dessa ordem mostram a opressão expressa na condição de inferioridade atribuída às mulheres e uma negação de seus direitos de igualdade aos homens.

Na medida em que a visão ainda existente na atualidade consiste em a mulher ser vista como corpo/natureza/emoção e o homem como razão/cultura/domínio, persistem sendo as mulheres taxadas de tentadoras, desviando o sexo masculino do caminho da moralidade e da razão (PIRES, 2016, p. 6).

As colocações de Pires (2016) nos levam a entender que ainda há um universo de pensamentos enraizados na visão cultural da sociedade contemporânea, marcos que não foram desfeitos desde o paradigma do patriarcado, e persistem funcionando como reforço dessa pouca representatividade social da mulher, concedendo sempre um perfil de fragilidade,

propício a aceitação das imposições masculinas perante os ditames de suas leis. Enfim, dos mandos relacionados às soluções de negócios ou outros atributos importantes, onde houve sempre à frente desse comando uma forte figura masculina, seja ela do pai, do companheiro ou do irmão homem mais velho, tido como chefe da casa.

Essas são condições que ainda observamos e são impostas a muitas mulheres, as quais são controladas através de um ideário patriarcal, resistente ao tempo e às mudanças sociais, consolidado pela força da dominação masculina.

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são *produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução*, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado (BOURDIEU, 2012, p. 46).

Tal colocação de Bourdieu (2012) vem confirmar forte paridade com um fato recente, ocorrido no Brasil, na terça do dia 29 de setembro de 2020 e noticiado pelo Jornal de São Paulo, o Estadão. Consta nesse noticiário, que a ocorrência do crime em pauta se deu em 2016, mas o caso vem tendo muitas repercussões no momento, visto que a decisão foi levada a júri para finalização do processo sentencial, e isso foi culminado de forma estarrecedora, alegando a seguinte versão, mostrada pelo jornal

A 1ª Turma do STF (Supremo Tribunal Federal) manteve nesta terça (29) a absolvição de um homem que tentou matar a ex-mulher diante de suspeitas de traição conjugal por parte da companheira. No júri ocorrido em 2017, a defesa sustentou que o ataque estava amparado na “legítima defesa da honra”, argumento que ganhou apoio unânime dos jurados na oportunidade. Os ministros do STF entenderam que a decisão pelo tribunal do júri é soberana e não pode ser modificada (ESTADÃO, São Paulo, 30 de setembro de 2020)

Nesse sentido, segundo o juiz condutor da causa, citado pelo Jornal Estadão (setembro, 2020), o ministro Dias Toffoli, não existe uma cláusula constitucional que possa anular a decisão de um júri unânime, ao contrário, a Constituição estabelece que esse poder seja assegurado aos jurados, proferindo ainda em seu discurso “[...] que o júri tem soberania em seus veredictos tanto para condenação quanto para absolvição” e em seguida, reforça esse parecer, afirmando que:

Tribunal do Júri é uma instituição anacrônica, temos uma epidemia de homicídios no Brasil, a violência à mulher é uma parte dessa epidemia, uma das mais graves, não só a mulher, às crianças, aos adolescentes, aos homossexuais; sabemos disso e o Tribunal tem dado respostas muito enfáticas a respeito disso. Como juiz, como magistrado, não posso fugir aquilo que está na Constituição, artigo 5.º, inciso 38 (TOFFOLI, citado pelo Estadão, 30 de set. 2020).

Todas essas considerações nos levam a perceber que os “cidadãos”, escolhidos para a grande função de jurados, muitas vezes tomam suas decisões com base nos preceitos patriarcais, vinculados a seus padrões de vida e a própria legislação brasileira perde a sua autonomia decisória. Essas decisões vêm contribuir ainda mais para o fortalecimento dos poderes de dominação masculina que continuam presentes nos dias atuais. Uma demonstração de que “a honra masculina” jamais pode ser ferida e, assim, o direito de igualdade e o respeito à vida da mulher se tornam negados e, de certa forma, tendo um apoio em base legalizada, como o fato ocorrido recentemente nos tribunais do Júri.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2012) vem dar a sua contribuição e parte da ideia de que a dominação masculina é resultado da construção histórica da humanidade, alicerçada pelos vínculos da violência múltipla contra a mulher e pelos fortes valores emitidos por segmentos controladores das normas sociais. O autor afirma que essas instituições exercem grandes poderes conservadores e, de certa forma, também manipulam o jeito de ser dos indivíduos, modificando comportamentos para que ajam a seu modo. E assim,

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina, arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação (BOURDIEU, 2002, p.6).

Corroborando com esse modo de pensar a estrutura social em Bourdieu, a educadora Lana Lage (2020), ao debater sobre a temática “Sempre culpada – o imaginário cristão sobre a sexualidade feminina, em Live apresentada no dia 20 de agosto de 2020, no Scriptorium UFF, suscita a necessidade de radicais mudanças nos padrões das condutas sociais vigentes, esclarecendo nesse sentido, a relevância de que

[...] esse imaginário misógino sobre a sexualidade feminina é uma tarefa urgente pra todos que consideram a igualdade de direitos entre homens e mulheres como fundamental para a construção de uma sociedade democrática, obviamente pra aqueles que querem uma sociedade democrática, que infelizmente na nossa sociedade não são todos (LAGE, agosto, 2020).

Nessa dimensão, ressalta-se ainda, o menosprezo e a inferência de objetificação da mulher na sociedade, fato que segundo a autora vem sempre evidenciado pelo grande número de estupros e tantas outras violências cometidas às mulheres, principalmente dentro do próprio espaço doméstico, onde acontecem a exploração e tantas barbáries, que diariamente são mostradas pelos meios de comunicação e pelas diversas mídias que estão ao acesso de todos, em pleno século XXI, vulgarizando ainda mais o ser mulher na vida pessoal e social.

Posto essa conotação estrutural de transformações e necessidade de uma solução do problema, Bourdieu (2012) afirma que

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita”, masculina, e sua “mão esquerda”, feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvidas, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina (BOURDIEU, 2012, p.139).

Para Bourdieu (2012), essa é uma forma de solução possível, mas provinda de uma integração ampla, difícil de ser consumada, porém muito necessária para romper com as barreiras dos padrões modeladores e arcaicos que continuam regendo a sociedade. Portanto, constituem o ponto crucial para a construção de uma nova estrutura social, alicerçada por novos valores, onde todos esses segmentos levem em conta os mesmos ideais de formação. Essas instituições trabalhem em consonância com forças que sejam somadas em prol de novas formas de agir e de pensar, tendo como lógica majoritária, uma ideologia social mais humana, priorizada pela igualdade de direitos, independentemente de quaisquer status, de serem homens, mulheres ou qualquer outra categoria de gênero.

A exploração sofrida pelas mulheres e pelos negros em várias circunstâncias ao longo da história, uma violência naturalizada pela exploração através do trabalho e até mesmo do próprio corpo do outro. Dessa forma, as mulheres eram exploradas no trabalho e no seu corpo, o que denota uma violência múltipla e assim, a classe feminina e os negros eram considerados como inferiores.

Essas classes de mulheres e negros se submetiam ao que fosse imposto pelos mais poderosos, obedeciam a rigor as hierarquias estruturadas pelo homem, e o homem branco, dotado de poder e tantas regalias. Nessa conotação, Bourdieu (2002), em sua obra “A dominação masculina”, vem nos afirmar que,

[...] é claro que o eterno, na história, não pode ser senão produto de um trabalho histórico de eternização. O que significa que, para escapar totalmente do essencialismo, o importante não é negar as constantes e as invariáveis, que fazem parte, incontestavelmente, da realidade histórica: *é preciso reconstruir a história do trabalho de des-historicização*, ou, se assim preferirem, a história da (re) criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente, desde

que existem homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos (BOURDIEU, 2002, p.50).

Por essas razões, que a conduta masculina dominadora vem se reproduzindo desde longínquas épocas, com força maior na estrutura familiar, onde impunha poder e opressão aos seus subalternos, entre os quais se integravam as mulheres, as crianças e os negros, todos mantidos sob o domínio do homem, fato consumado na história brasileira e com roupagem nova continua marcando presença nos dias atuais através das várias formas de violência.

Por fim, podemos dizer que a violência nas relações de gênero tem sua origem nos fatos históricos que sempre reforçaram essa conduta dos povos e no poder masculino, que ao longo do tempo imperou nessas relações, principalmente entre homens e mulheres, brancos e negros, indígenas e outros grupos, que nesse percurso histórico foram menosprezados através de atitudes machistas, racistas e preconceituosas de uma sociedade extremamente excludente e atrelada ao poder e valorização do homem branco.

Embora existam leis atualmente, que punem tais atitudes no contexto social contemporâneo, elas nunca foram exterminadas desse espaço e de forma velada, permanece entrelaçada nas relações, visto que as manifestações de machismo e preconceitos, em sua maioria são movidas de sutilezas com raízes fortemente fincadas em base social, o que muito dificulta as ações direcionadas ao combate e busca da igualdade de gênero. Além disso, são alimentadas pela indiferença de maioria e pela naturalização desses fatos nos diversos segmentos sociais.

A banalização da violência presente no meio social e reproduzida muitas vezes na escola, através da imposição de conteúdos e valores desconexos, que eleva o potencial do homem à condição de herói brasileiro, atribuindo pouco ou nada à mulher nesse contexto. Fatos muitas vezes, evidente nas relações de gênero, onde o valor do homem, em várias circunstâncias se sobrepõe à mulher, seja em relações domésticas ou trabalhistas, envolvendo posições de destaque social e salários diferenciados envoltos nessas categorias.

### **2.3.2 Violência na escola: formas, causas e consequências**

Historicamente a violência foi naturalizada através da necessidade de exploração que regulamentavam as condutas de cada geração. Isso nos remete a necessidade de sobrevivência que sempre se destacou em primeiro lugar, forçando as pessoas a agirem conforme a condição de manterem vivas.

A violência é uma conduta utilizada há séculos no processo de civilização. Questionar a violência é também questionar os valores atribuídos ao civilizar. Pois, quando um indivíduo não consegue convencer o outro dos seus valores para seguir as ordens de ser explorado, é utilizada a violência mais vil até o ponto de cumpri-las e aceitar a condição desigual pacificamente.

No processo histórico, a sociedade foi tecendo, e continua a tecer vários argumentos para justificar as diferentes formas/tipos de violência (física, psicológica, agressividades, agressões, *bullying* e outras), concebendo (des) privilégios aos indivíduos pelas diferenças da cor, sexo, gênero, origem, classe social, ou seja, uma relação de dominação e de transformação dissimulada para uma violência simbólica, homofobia. Devido às suas múltiplas faces, tipologias, modalidades, a violência tem se constituído num tema amplo, complexo, diverso, que requer muita atenção por partes, para ser compreendida.

Sobre o reduto escolar, Charlot (2002) discorre que a violência já era praticada “no século XIX”, quando ocorreram “em certas escolas de 2º Grau, “algumas explosões violentas”, sendo “sancionadas com prisão”, fatos bem reveladores de que “historicamente a questão da violência na escola não é tão nova”.

Nesse contexto histórico, Charlot (2002) afirma que, entre os achados “dos anos 50 ou 60”, os alunos se relacionavam de forma “bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissionalizante”. E nessa trajetória temporal a violência se manifestou em espaços públicos e ampliou demasiadamente em novas formas, ou melhor, “todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas” (CHARLOT, 2002, p. 432). Para o autor, a diversificação da violência e a origem de tantas formas “muito mais graves que outrora: homicídios, estupros, agressões com armas”, entre outras. E todos esses aspectos são geradores de tensão e medo nas pessoas que operam diretamente no campo educacional.

É certo que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola – o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social (CHARLOT, 2002, p. 433).

Perante essa “angústia” estão tantos professores e até mesmo alunos que sentem ameaçados por essa obscura realidade social imperante, que não se sabe que dimensão tomará com a perda da autoridade do professor.

Para Arendt (1997), o rompimento da autoridade trouxe consequências e se tornou ponte para todos os fatos relacionados à desordem na educação. A problemática da violência disseminada nos espaços educativos através de suas múltiplas facetas é responsável pela crise na educação. Arendt (1997) enfatiza em seu ensaio “A crise na educação” sobre a importância de aproveitá-la como momento oportuno para reflexões, aprendizado, críticas e para buscar melhorias para o processo ensino aprendizagem.

Arendt (1997) afirma que a autoridade do professor está em decadência e precisa ser restabelecida e, além disso, essa autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, punições e outros meios. A autora lembra que a “autoridade sempre exige obediência” e, por isso, “ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência”, mas ressalta que “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (ARENDR, 1997, p.129).

Ao analisar essas colocações e a diferenciação tão necessárias, apresentadas por Arendt (1997), é possível verificar que várias situações de violência no contexto escolar se tornam explicáveis em sua dimensão. Essa é uma ideia em que a autora e Charlot (2002) se cruzam em horizontes de semelhança, quando Charlot enfatiza sobre a carência do “limite” vinculado ao respeito perante a autoridade do professor. Arendt (1997) reforça sobre essa necessidade do ponto de vista da autoridade alcançada pelos pilares do respeito e da obediência não imposta. Charlot (2002, p. 433) aprofunda conhecimento sobre a questão do limite perdido também nas preocupações que assolam, não só dos profissionais que atuam na área, mas de toda a sociedade que prima por uma educação embasada pelos direitos humanos.

Charlot (2002) se refere à outra fonte de angústia, a questão da violência envolvendo atores cada vez mais jovens, em média de 8 a 13 anos, o que varia entre crianças e adolescentes envolvidos em ações de grande violência nas escolas. Contando, com a revelação de muitos professores sobre crianças de mais ou menos quatro anos que afrontam os adultos, principalmente seus professores em sala de aula, uma demonstração da infância atingida pela violência sem limite (CHARLOT, 2002, p. 433).

Em relação a essa violência já apresentada na educação infantil, há uma discordância entre professores que essas manifestações possam ser apontadas como violência e enfatizam serem apenas gestos de agressividade, que segundo eles, são padrões dentro da normalidade apresentados por crianças mais agitadas. Em contrapartida a essa visão, como se pode entender ou mesmo aceitar que manifestações como chutar pessoas, morder, cuspir, derrubar cadeiras, atirar objetos, bater nos adultos e colegas, sejam fatos considerados normais, tido apenas como caracterizações de uma forma de agitação de crianças. Sobre essas questões,

Charlot (2002) esclarece seu posicionamento na própria preocupação dos adultos que se questionam: “qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes?”

Outra forma evidente da violência escolar abordada por Charlot (2002) se trata das “intrusões externas”, que são as invasões escolares ocorridas com frequência, principalmente nos bairros periféricos das grandes cidades por motivos de vinganças, ou seja, problemas externos à instituição e que levam um pai, uma mãe, um irmão, um amigo, ou outro parente a “vingar brutalmente” alguma injustiça passada fora da escola, mas que nessas circunstâncias se torna culminada no seu interior ou dentro da própria sala de aula. E assim, “a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora” (CHARLOT, 2002, p. 433).

Como uma particularidade dessas formas, o autor aponta a tensão que “os docentes e a direção administrativa da escola, nos bairros problemáticos [...]” enfrentam constantemente, e que em si, não são consideradas uma violência, mas que causam apreensão e medo de que a qualquer momento possa acontecer um fato aterrorizante que atinja a escola ou a comunidade.

Esse acúmulo de preocupações, aliado às ameaças constantes, se torna a base de geração da “angústia social” e que segundo Charlot (2002), nos conduzem a pensar que:

[...] essa violência escolar parece aumentar, apesar dos “planos” e medidas postos em prática há uma dezena de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje, a outros estabelecimentos (CHARLOT, 2002, p. 434).

Diante dessa ampliação das ocorrências e da tamanha “angústia social”, a mídia vem se pronunciando através de discursos controvertidos sobre o assunto, que segundo o autor, precisam ser esclarecidos, obrigando “os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação” a se posicionarem “em seus trabalhos” através da elaboração de versões conceituais específicas do que seja considerado como uma violência escolar, e “esta tarefa não é fácil” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Sobre a violência escolar, Charlot (2002) em seus estudos, vem classificá-la em três tipos, pontuados por ele como distinções necessárias, porém difíceis de serem especificadas no contexto escolar. A primeira é a violência *na escola*, definida como “aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”, podendo ser caracterizadas por invasões escolares para acertos de contas, onde a escola se situa apenas como o local dessa violência.



Quanto ao segundo tipo, *violência à escola*, o autor caracteriza como aquela “ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”, sempre voltada contra a escola e seus representantes, onde os alunos são protagonistas de várias ações delituosas, como: provocar incêndios, insultar e bater professores, além de outras. E segundo Charlot (2002) essa violência requer uma análise em conjunto com a violência *da escola*, pois são modalidades que podem surgir de forma integrada, o que dificulta ainda mais uma avaliação acurada desse processo.

Para Charlot (2002), a violência na escola é definida como violência “institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam”. Esse é um tipo de violência que envolve uma diversidade de fatores, entre eles, “modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...” (2002, p. 435).

Nesse sentido, o autor (2002) apresenta semelhança com a definição de Bourdieu (1989) sobre a violência simbólica, aquela movida pelo poder simbólico, uma violência gerada na ação controladora, permeada pelo medo, pelas ameaças, imposições e tantas outras situações que massificam suas vítimas na sutileza.

Charlot (2002) destaca que “os jovens são os principais autores (mas não os únicos)” e que “eles são também as principais vítimas dessa violência”. De acordo com o autor as estatísticas elevadas de “alunos vítimas de violência” são preocupantes e essa identificação tem sido muito difícil, uma vez que:

[...] os alunos autores e os alunos vítimas se assemelham com bastante frequência do ponto de vista estatístico. São jovens fragilizados de um ou de outro ponto de vista, ou de vários pontos de vista cumulados: rapazes (mas a violência das moças aumenta atualmente), alunos com dificuldades familiares, sociais e escolares (isto é, alunos matriculados nas habilitações, nos estabelecimentos, nos departamentos ou classes mais desvalorizadas) (CHARLOT, 2002, p. 435).

O autor lembra que as vítimas de violências sociais têm revelado que as vítimas mais comuns são os jovens atingidos pelo “desemprego, por acidentes nas estradas, drogas, agressões sexuais”, além de outros fatores. Todos esses pontos apresentados expressam a ampla abrangência do problema e o fenômeno tem em sua base de origem, diversas condicionantes as quais são comuns em mais de um tipo de violência, o que acarreta dificuldades na análise precisa dos dados que leva à identificação de seus tipos.

Além de toda essa abordagem, o autor ainda ressalta diferenciações conceituais em relação à agressividade, agressão e violência. Termos que parecem semelhantes, mas que em sua visão, se distinguem em alguns aspectos.

Para Charlot (2002), a agressividade é conceituada como “uma disposição biopsíquica reacional”, caracterizada como uma “frustração inevitável” em relação a algo e que foge ao controle emocional; enquanto a agressão violenta se refere a “um ato que implica uma brutalidade física ou verbal a alguém, e a violência, se remete “a uma característica” resultante dessa ação brutal, movida pelo “uso da força, do poder, da dominação”. De forma que, “toda agressão é violência na medida em que usa a força”, porém, essa força é “uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de aviltar, de humilhar” e não deve ser confundida com aquela agressão que usa a força apenas de forma instrumental, para apossá-lo de pequenos objetos, como: “tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém [...]” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Ao abordar sobre o poder e a dominação, o autor entra mais uma vez em consenso com o pensamento de Bourdieu (1989), quando ele atribui como resultante desses fatores “a violência simbólica”. E sendo a escola um espaço permeado pelas diferenças, nele se concentram intolerâncias expressas em agressividade, agressão e violência.

Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível (CHARLOT, 2002, p. 436).

Partindo desse pressuposto, o diálogo se destaca como a base necessária nas relações escolares, tendo em vista a importância do resgate à autoridade do professor. Arendt (1979, 1997) procura estabelecer padrões diferenciadores entre autoridade e autoritarismo. Dessa forma, ressalta que os termos são divergentes no sentido, porém, há evidências de que as suas atribuições têm sido muitas vezes compreendidas como sinônimos. Segundo Arendt, a autoridade pode gerar um grande equívoco nas instituições, desencadeando certos tipos de violência nas relações humanas.

Para evitar mal-entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: o que foi – e não o que é – autoridade? [...], uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão (ARENDR, 1997, p. 127).

Nessa discussão, a autora elucida a inexistência da autoridade no mundo contemporâneo e a iminência do uso inadequado em meio às ações escolares ao confundi-la com autoritarismo, condições que ela estabelece como ponto de geração de vários conflitos na

escola. Para reforçar essa posição de Arendt (1997) e melhor esclarecer aqui os pontos desses argumentos, recorreremos a Charlot (2002) quando explica que.

[...] a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos, mas que a análise de seus processos seja voltada “também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Além dessas pontuações sobre as questões da violência, Charlot (2002, p. 437) ainda reforça que o fenômeno da violência vem sendo esmiuçado nos estudos dos sociólogos franceses, os quais nos mostram também a distinção entre termos, como: violência, transgressão e incivilidade. Na primeira definição de violência, o autor confere como uma forma de ataque “à lei com uso da força ou ameaça de usá-la”, envolvendo aí “lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves” (p. 437).

Na segunda, a transgressão é concebida como aquele “comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei)”, sendo assinalada pelo “absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc” (p. 437). No terceiro e último termo, a incivilidade, é classificada segundo os sociólogos como uma condição que “não contradiz a lei e nem o regimento interno do estabelecimento”, mas atinge diretamente “as regras da boa convivência” (p. 437) através de desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas em geral, caracterizadas por “ataque cotidiano - e com frequência, repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa” (p. 437). E todas essas distinções detalhadamente especificadas por categorias, são segundo os pesquisadores franceses, de grande relevância para o aprofundamento dos estudos tanto na dimensão teórica quanto prática.

Por outro lado, Charlot (2002) afirma que essas distinções são desprovidas de certa fragilidade e, “talvez ultrapassada em parte”, na medida em que há situações onde se fundem mais de uma categoria, necessitando de uma análise mais aprofundada desse complexo processo: a violência e suas ramificações no contexto escolar.

Como se pode notar, os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de “mãos-atadas” quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário- padrão. E os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes (AQUINO, 1998, p. 3).

No campo da educação há uma luta contínua travada contra os conflitos escolares, uma batalha difícil e de resultados lentos. Outro destaque abordado por Charlot (2002, p. 438)

se trata das questões do “[...] racismo, que as instituições escolares e seus agentes seguidamente deixam passar em silêncio quando se fala de violência na escola...”, manifestações camufladas pela violência não reconhecida.

Situações que Ferreira (2013) nos esclarece, advertindo que:

Não podemos manter o silêncio na sala de aula, diante das situações que estão ocorrendo, como formas de exclusão do outro, desrespeito ao professor e ao aluno, agressões entre alunos e professor, e, estas são situações banalizadas de violência, assim como a homofobia, o racismo, os preconceitos de cor, tipo de cabelo, forma do nariz, diferença de classe social, religião, gênero, sexo, etnia. Esses são erros que exigem avaliação e esforços contra eles, devem ser contestados (2013, p. 8).

Essa preocupação aprofunda os estudos de educadores que vão à busca de maiores esclarecimentos acerca dos fatos ocorridos, e entre eles, pode-se citar o próprio Charlot (2002) que realizou pesquisas em forma de enquetes empíricas, partindo da ideia de que os estudos relacionados à violência na escola sejam mais aprofundados e dimensionados além da visão midiática, com fins de uma análise mais aproximada do que seja ou não, considerado uma violência escolar. Também foram levados em consideração nessas pesquisas, diversos outros fatores, entre eles, “as múltiplas fontes de tensão, sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas que hoje agitam a escola, e sobre cuja base, produzem-se às vezes incidentes “violentos” em um sentido mais estrito do termo” (CHARLOT, 2002, p. 439). Como resultado de sua pesquisa, aparece um grande percentual de alunos que afirmaram já ter sido vítimas da falta de respeito, tanto gerada por outros alunos quanto por professores.

Outros percentuais também foram identificados, envolvendo situações de pertences danificados propositalmente, furtos, chantagem, golpes, racismo, extorsão, além de agressão ou assédios sexuais, ações que segundo Charlot (2002) são enquadradas em alguma forma de violência. Um aspecto notório, também enfatizado pelo autor (2002), está relacionado à tensão constante, sofrida por escolas com alto índice de violência ou aquelas que já apresentam esse histórico, deixando toda comunidade escolar em estado de alerta, prestes a se deparar a qualquer momento com uma ocorrência extrema. E assim,

[...] os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor), provoca a explosão (o ato violento). É preciso, portanto, dedicar-se às fontes dessa tensão (CHARLOT, 2002, p. 439).

Nessa condição, ressalta a importância de detectar antecipadamente, os pontos de origem dos fatos violentos na escola, e dessa forma, combatê-los com ações interventivas, coletivas e educativas, dimensionadas através de projetos desenvolvidos pela própria escola,

ou outros vinculados às políticas públicas, de forma que, as situações de violência sejam resolvidas ou amenizadas no contexto escolar.

Tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos “escola” e “violência”. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não se reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares (ABRAMOVAY, 2002, p. 295).

Essas discussões de Abramovay (2002) se constituem numa base de fundamentação necessária a redução da violência escolar, partindo do foco de suas origens e abrangência, condições relevantes e que se tornam pontos de partida para um trabalho de combate e conscientização acerca desse fenômeno na escola. É importante que as estratégias buscadas para soluções, sejam contornadas pela ponte do diálogo, da contensão pacífica uma vez que “violência não se combate com violência”.

Nessa perspectiva, a escola se dispõe de ferramentas e autonomia para operar contra as manifestações de violência em seu espaço, e assim, viabilizar soluções conjuntas, tendo em vista que escolas e “sociedade não podem ser coniventes”, com os fatos, “mas vigilantes”. E, “como espaço de sociabilidades”, a escola precisa empenhar-se para não passar despercebida “as consequências dos conflitos, quando as brincadeiras, esticões, empurrões, muxoxos, xingamentos, são comportamentos corriqueiros de alunos e alunas”, assim, a escola tem como função social “resgatar os valores morais, humanos e sociais com seus alunos, promover a autoestima, práticas de solidariedade e humanização entre os seus segmentos” (FERREIRA, 2013, p. 8).

Porém, esses atributos nem sempre são possíveis de serem realizados, visto que o potencial de normas para contensão dos fatos violentos, tem se tornado uma tarefa difícil, condicionada por diversos fatores que fogem ao controle da instituição escolar. “É difícil falar da violência, sem fixar normas. Mas parece impossível falar dela rigorosamente, fixando normas...”, uma vez que suas múltiplas faces contribuem para a sua não identificação como violência (CHARLOT, 2002, p. 439). E o medo continua rondando os espaços escolares e as manifestações da violência presentes na contemporaneidade.

Nesse sentido, Aquino (1998) se posiciona e nos revela a condição em que se encontra a escola, ao afirmar que,

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como *locus* de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar

uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Como se posicionar perante tal estado de coisas? (AQUINO, 1998, p. 1-2).

A resposta dada a este questionamento parece ser dissolvida em meio às novas estratégias pedagógicas, sem sucesso e tantos projetos traçados que parecem obscurecidos nos resultados pouco significativos, perante a batalha travada contra a violência em expansão nos espaços da escola.

Frente ao posicionamento de Aquino (1998) e a esses aspectos apresentados, Ferreira (2017) assinala que a questão da violência escolar, surgida “no cotidiano, está relacionada diretamente com a instituição ou com a violência social que tem sua origem nas condições histórico-sociais que justificam as atitudes, comportamentos e condutas violentas na escola” (2017, p. 40). Uma situação para qual põe em exigência novos preceitos e maior atenção daqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem e nas políticas públicas implantadas, tendo em vista o respeito e a garantia aos direitos humanos na escola e em todas as instituições sociais. A autora vem reforçar que:

O colonialismo, o imperialismo, o republicanismo e a ditadura militar deixaram suas marcas, pois trouxeram juntos as desigualdades sociais, o escravismo, o racismo, a homofobia, “a dominação masculina”, os preconceitos, os estigmas, os estereótipos e as intolerâncias de cor, credo, religião, classe, gênero, etnias, masculinidades e feminilidades; e também as manifestações concebidas como “coisas bobas”, nas brincadeiras de crianças ou adolescentes: os empurrões, os xingamentos, os apelidos e as trocas de ofensas. Não resta dúvida, esses são tipos de violência que têm consequências visíveis na vida dos alunos e da escola (FERREIRA, 2017, p. 43).

E são essas raízes geradoras das maiores dificuldades, tanto na identificação do fenômeno como violência, quanto na erradicação de suas causas, uma vez que diversos fatores contribuem para o fortalecimento do problema que permeia gerações e se estabelece na escola, local onde entrelaçam as diferenças e acabam gerando conflitos de ordem diversa e confusa: a violência escolar em suas múltiplas faces.

É a história da humanidade marcada pela violência, convertendo em reproduções comportamentais que afetam o processo de ensino aprendizagem nas instituições e em muitas escolas, numa situação caótica e urgente de soluções.

E, assim, não cabe mais... não é mais aceitável e nem apropriado, em um mundo e em uma sociedade, onde as redes estão interconectadas e todos têm o direito de falar, saber, conhecer, de se interconectar e trocar informações e conhecimentos. Está na rede, na mídia, no cinema, na igreja e na escola, enfim, em todos os espaços da sociedade. Não há mais do que se ter dúvidas, a diversidade precisa ser respeitada e ocupar a escola e outros espaços sociais (FERREIRA et al, 2020, p. 96).

Diante do exposto pela autora, ressaltamos a necessidade de rever com urgência a forma de conduzir as relações interpessoais no âmbito escolar, levando em consideração o potencial de valor à diversidade, que ainda prevalece adormecida pela desvalorização e limitada aos poderes de uma classe dominante e preconceituosa, um fato que não se enquadra mais nos padrões vigentes de uma sociedade globalizada, tecnológica e ancorada por novas legislações que precisam sair da teoria e entrarem na prática, valendo o respeito, o direito de voz e a valorização de todos, em face à plenitude de suas diferenças.

#### **2.4 A violência simbólica na escola e suas raízes na sociedade brasileira**

Neste subitem 2.4 tratamos da violência simbólica na escola, trazendo considerações sobre as raízes desse fenômeno na sociedade e, especificamente, no contexto escolar. A escola não é uma ilha, não está isolada da sociedade, é parte dela e, nela se mantém como espaço, no qual, diferentes tipos, casos, manifestações/atos de violências se inter-relacionam, formando confluências nas relações de gênero e suas intersecções com raça, etnia, classe etc.

A violência simbólica na escola se processa através das mais variadas formas, envolvendo os diversos atores escolares, contemplando a dimensão docente e discente ao entrelaçar as relações existentes entre estes.

Suas expressões são notáveis nas ações que se desencadeiam no circuito escolar e expandem além dele nos comportamentos que alunos e autoridades escolares deixam transparecer no contexto social, que vai além dos muros escolares. Ações que se condensam através de ameaças a professores e tantas outras represálias que chegam até mesmo a níveis extremos, resultando na violência física que gera diversos assassinatos que se tornam uma realidade brasileira, e são provocados por alunos contra professores e alunos/alunos ou aluno contra comunidade escolar.

Considerando que, a violência simbólica manifesta-se de diferentes modos no contexto escolar, essa questão nos faz perguntar: De que modo as violências veladas nas relações de gênero e suas intersecções com raça/etnia, sexo e classe social ainda se mantêm no cotidiano escolar (o que é possível observar da ostentação do poder masculino no cotidiano escolar)? Sobre a violência simbólica e suas implicações no processo de ensinar e aprender e a formação do sujeito social na escola? E sobre a reprodução social da desigualdade no contexto escolar? Seria a mesma condição percebida sobre a diversidade e processo de escolarização na escola? De que modo o *bullying*, uma variante da violência simbólica deve ser pensado, combatido no contexto escolar?

Desse modo, a pesquisa buscou responder a todas essas questões provocadoras e que nos instigam a repensar a escola no contexto contemporâneo e nas relações diárias, tanto em suas ações pedagógicas quanto nas condutas entrelaçadas entre os diversos agentes que dividem esse espaço de diversidades. Um espaço responsável pela construção do saber e da formação do ser, tendo em vista a necessidade de um atendimento educacional de qualidade a todos, de forma que todos sejam favorecidos, valorizados em suas diferenças de gênero, raça/etnia, sexualidades e classe social, para que construam em si um sentido de pertencimento e gosto pela escola.

Nesse sentido, Bourdieu (1983) nos traz contribuições valiosas, ao afirmar que

[...] cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reprodutor de sentido objetivo, porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma 'intenção objetiva' como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (p. 72).

Diante desses esclarecimentos apresentados pelo autor, é possível entender como se processa o ensino e as relações escolares, as origens das forças que impulsionam a forma de agir e o comportamento dos agentes que atuam no espaço da escola, desde alunos, professores e demais integrantes desse reduto educacional.

Bourdieu (1989) também nos alerta para a investigação das estruturas estruturadas e estruturantes, inculcações revigoradas no *habitus* dos professores, através de suas práticas, e dos alunos na sua forma de aprender e se relacionar com os colegas e demais pessoas.

É nesse contexto, de relações múltiplas que expressam as manifestações e tantos atos que podem ser ou não, classificados como violências, discriminações, preconceitos e tantos outros, que se acoplam a essas ações presentes nos *habitus* dos indivíduos e que o autor pontua como forças inconscientes, ou seja, ações que professores e alunos acabam praticando mesmo não sendo representações intencionadas.

No caso do professor, isso demonstra que a sua prática não é resultado apenas de sua formação, mas da influência de vários elementos enraizados em seu ser, como: experiências acumuladas, representações e suas próprias expectativas de vida. Assim, entre o ensinar do professor e o reagir dos alunos pela aprendizagem, residem *habitus* incongruentes uns com os outros gerando os obstáculos no processo ensino-aprendizagem, os preconceitos, as discriminações e conseqüentemente, a violência arquitetada em suas muitas faces, permeando o entorno das relações no âmbito escolar.



Nesse contexto, as desigualdades sociais também se integram contribuindo para os conflitos e desacordos na escola, o que com frequência tem elevado os índices de violência e os fracassos escolares que se constituem para a degradação de uma sociedade em todos os aspectos.

Carvalho (2003) nos chama a atenção para um ponto relevante,

Estamos todos imersos numa sociedade que tem profundas desigualdades de raça, classe e gênero, estamos marcados por essas desigualdades e, à medida que não encontramos espaços coletivos para rever nossos conceitos, é claro que a tendência será lançar mão na avaliação de nossos alunos e alunas, daquilo que aprendemos em nossa própria socialização (2003, p. 188).

Carvalho aponta a controvérsia da avaliação descontextualizada nas escolas e a importância da formação continuada do professor. Pontos que a autora incide como desafios contemporâneos na educação, e ao mesmo tempo destaca como geradores de fracasso escolar e mais desigualdades, pela reprodução de um sistema de ensino já defasado, mas ainda muito utilizado na maioria das escolas brasileiras. De certa forma, a repetência, a evasão e o fracasso escolar como um todo, pode ser incluído no rol da violência simbólica, uma vez que esses fatores são excludentes, desqualificam os alunos que não se adequam ao sistema de ensino e desmotivados pela escola, acabam forçados à exclusão, não por uma força física, mas pela força de um conhecimento desarticulado do seu interesse e da demanda do mundo contemporâneo.

Além dessas conotações todas, Carvalho (2003) ainda vem nos mostrar que é de grande relevância as escolas aderirem a um novo parâmetro de ensino, onde as questões de gênero sejam discutidas com frequência e trabalhadas no contexto escolar, de forma que, a desvalorização do outro, os preconceitos e discriminações sejam exterminados da escola e da sociedade. Justifica a autora que, é necessário um trabalho educativo sério e comprometido, apoiado em políticas públicas que visem o bem estar de todos, ao mesmo tempo adverte que,

Essa não é uma tarefa fácil, particularmente porque não temos muita tradição, no campo educacional, sequer de discutir gênero, menos ainda de entrar na discussão de gênero a partir das masculinidades. A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres – a história das mulheres, a violência contra as mulheres – e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades. O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças, antes que ele caia em mãos conservadoras (CARVALHO, 2003, p. 192).

Nessa perspectiva, a autora aponta as dificuldades no enfrentamento das desigualdades geradoras de violência simbólica e no trabalho escolar articulado às questões de gênero, raça e

classe social, apresentando ao mesmo tempo, proposições necessárias para esse fim na escola. Assim, destacando que no Brasil os parâmetros de ensino encontram-se, em sua maioria, defasados, impregnados de preconceitos e discriminações que precisam ser eliminados, cedendo espaço a uma educação que priorize a vida e o respeito às diferenças. E isso, requer formação continuada para os professores e aparato tecnológico para os alunos mais carentes realizarem suas atividades de forma mais dinâmica, contextualizada e interativa.

Sobre essas questões polêmicas de desigualdades, desfavoráveis às diferenças, Rosenberg (2001), também tece uma forte crítica,

Ora, se o sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema, ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. Tal particularidade tem me levado a reformular a pergunta-chave na busca de prioridades para a meta da democratização da educação da ótica das relações de gênero: como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzirem um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro? (2001, p. 518).

As questões destacadas para discussão e questionamento, apresentados pela autora revelam as disparidades de gênero no contexto brasileiro e a discrepância das legislações em relação à causa da igualdade camuflada de desigualdade, uma realidade enfrentada pelos grupos de pessoas que são menos privilegiadas tanto na esfera da educação quanto nas esferas econômicas e sociais. Isso é fato evidente em nossa sociedade brasileira, onde os homens ganham mais que mulheres e negros.

Pois, numa sociedade tão hierarquizada em termos de classe, sexo e raça como a nossa, é muito grande a probabilidade da discussão sobre o fracasso escolar dos meninos ser tomada como veículo para reforçar a masculinidade hegemônica e como pretexto para acusar tanto as mulheres professoras quanto as famílias negras e pobres (CARVALHO, 2003, p. 192).

Diante dessas afirmações de Carvalho, é possível percebermos essa relação quando nos deparamos com um número muito grande de mulheres no campo educacional e negros que também se integram à tarefa de ensinar ou ocupam outras atividades com rendas inferiores. E em relação ao cargo das mulheres, Rosenberg (2001, p. 518) esclarece que “no panorama sobre a situação educacional de homens e mulheres no Brasil” evidencia a confluência de descompassos entre (e intra) produção [...]” ou seja, que a violência simbólica aumenta inversalmente ao grau de privilégios na hierarquia inteseccional das diversidades sociais.

A violência simbólica, suas implicações no processo ensino-aprendizagem e a formação do sujeito social na escola é muito questionada atualmente por pesquisadores e

estudiosos da violência. A escola é reconhecida nesse contexto de preocupações como a instância formadora do sujeito social e onde o processo ensino-aprendizagem se realiza como um todo em meio à diversidade que se faz presente.

Vale salientar que essas diferenças entre os indivíduos não são consideradas na transmissão dos conteúdos culturais que são passados pela escola de forma homogênea para todos. Tal fato, segundo alguns autores se desencadeiam na exclusão daqueles que não se adequam a essa padronização, gerando situações que levam muitos estudantes a evadirem da escola.

Nesse sentido a instituição democrática, dita para todos, passa a favorecer apenas uma pequena parcela dos indivíduos, aqueles que melhor sobressaem, evidenciando um processo de desigualdade social.

É a manifestação da violência implícita no processo de ensinar e aprender que deixa os rastros estampados no fracasso de muitos alunos, principalmente os oriundos das classes menos favorecidas. E sendo a escola uma instituição social responsável pela formação dos sujeitos, sua influência é determinante na transmissão cultural.

Dessa forma, Adrielly Tiradentes (2015) enfatiza que,

A violência no âmbito escolar pode ser verificada de várias maneiras: desde o tratamento diferenciado dispensado a determinados alunos, até ao conteúdo pragmático que faz parte do plano pedagógico. Ressaltando-se que, este, não leva em consideração a amplitude das variadas formas de se aprender, compreender, fixando apenas um plano de ensino para toda a extensão dos alunos e suas singularidades, o que, em grande parte das vezes favorece àqueles que já possuem vantagem, qual sejam, os alunos de classe dominante (TIRADENTES, 2015, p. 38)

Na percepção da autora (2015), a escola agindo dessa forma favorece a exclusão daqueles que não conseguem se adaptar às exigências de um ensino padronizado, se tornando cada vez mais vulneráveis ao processo de discriminação e marginalização perante a sociedade permeada de dominantes e dominados.

Nessa perspectiva, Bourdieu; Passeron (1992) também discorrem críticas sobre o sistema de ensino e afirmam que,

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Podemos inferir que segundo os autores, o sistema de ensino é o grande responsável pela reprodução das desigualdades sociais quando este desclassifica maioria dos estudantes através da imposição da cultura dominante, o que obviamente contribui para a exclusão dos indivíduos menos favorecidos das classes dominadas.

Dessa forma, concordamos com Vicente Estumano (2018, p. 8) que “a escola funciona como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, através da imposição cultural de uma cultura dominante sobre uma cultura dominada, e que traz conseqüências negativas para a vida dos estudantes”, gerando a violência simbólica no processo educacional, o que vem reforçar a relação dominante e dominado nas instituições de ensino.

**PARTE III****METODOLOGIA DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS,  
RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tratar de violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos, “escola” e “violência”. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

Em `Violências nas escolas` de Abramovay e Rua (2002).

### **3 Metodologia da pesquisa: percurso metodológico, procedimentos, análise e discussão**

Nesta Parte III – da Metodologia da pesquisa: percurso metodológico, procedimentos, análise e discussão, dedicada à metodologia desenvolvida nesta dissertação, tratamos de caracterizar o campo de investigação e como foi feita a seleção da escola-campo, os interlocutores que foram observados, entrevistados, como se deram essas entrevistas e de que forma os dados foram posteriormente esquematizados, analisados, interpretados.

Enfim, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, os procedimentos adotados, a análise e discussão, os métodos empregados de modo sistemático e lógico para responder ao problema e objetivos formulados, delineando os caminhos percorridos, os instrumentos utilizados para fazer a análise da presente pesquisa. Além de informar a escolha teórica realizada pela pesquisadora para abordar o objeto de estudo.

Para Minayo (2007), teoria e método são dois termos em permanente interação, são dois termos inseparáveis e, embora possa ser compreendido como a mesma coisa, devem “ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (p. 44). A metodologia é definida como:

a) a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (2007, p. 44).

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 67), os procedimentos metodológicos “incluem os tipos de pesquisa quanto às técnicas de coleta e análise de dados” e, também, como foi realizada a pesquisa, especificando suas etapas e os procedimentos que foram adotados em cada uma delas.

Nessa perspectiva, no subitem 3.1 apresentamos “O método e os procedimentos teórico-metodológicos e conceituais”, no subitem 3.2 instrumentos utilizados e procedimentos de coleta de dados da pesquisa, no subitem 3.3 “Breve contextualização da Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, Macaúbas, BA” e no 3.4 “Breve contextualização do território de identidade do município de Macaúbas, BA”.

Além desses subitens acima apresentados, nesta Parte III apresentamos o item 3.5 dos “Resultados e discussão que se refere à análise dos dados coletados à luz da teoria de embasamento da pesquisa, no subitem 3.5.1 “Perfil dos professores e alunos da Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, Macaúbas, BA”.

### 3.1 O método e procedimentos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa

Este subitem apresenta o método e procedimentos teórico-conceituais da pesquisa e quanto aos procedimentos da pesquisa, buscamos uma aproximação e entendimento da realidade investigada, utilizando um processo permanentemente inacabado, para assim, buscar uma compreensão do real (FONSECA, 2002).

Nessa perspectiva foi investigada “A percepção de professores do ensino fundamental sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, centro urbano, Macaúbas, BA, observando o que dizem/falam/pensam os professores sobre violência simbólica entre alunos e professor-alunos na escola”.

Esta pesquisa foi dividida em três fases: (1) pesquisa exploratória, levantamento de dados para reelaboração do projeto de março a dezembro de 2019, (2) atualização do projeto e (3) execução da pesquisa e escrita da dissertação.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como de natureza exploratória e descritiva, levando em consideração o que dizem/falam/pensam os professores, interlocutores da pesquisa sobre suas vivências/experiências pedagógicas sobre manifestações de violência nas relações entre alunos e professor/alunos no cotidiano escolar.

A pesquisa exploratória é um tipo de abordagem que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e possibilitar a construção de proposições/hipóteses e formulação dos objetivos.

Sendo que a primeira fase da pesquisa, a da pesquisa exploratória, realizada entre os meses de março e dezembro de 2019, no primeiro momento, envolveu o levantamento bibliográfico, conversas com os professores na escola para buscar aproximação com o campo e interlocutores da pesquisa, professores que tem experiências práticas com o problema investigado e análise de exemplos que estimularam a compreensão sobre o tema. A segunda fase da pesquisa foi dedicada à atualização do projeto em questão, buscando delimitar melhor o tema/objeto de estudo, a formulação do problema, proposições e os objetivos da pesquisa, escolha do campo e seleção dos interlocutores da pesquisa.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória permite um planejamento “bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”, o que favorece uma análise mais detalhada do objeto em foco.

Ainda conforme os objetivos da pesquisa, a opção foi pela abordagem descritiva, a qual exige do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e é um tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS,

1987, p. 110). Para a sua realização, devido às exigências de isolamento social, fechamento das escolas, como consequências da pandemia de COVID-19, o projeto foi atualizado para sua aplicação de modo remoto, ocorreu entre os meses de julho de 2019 e dezembro de 2020.

Segundo Gil (2002), o método descritivo utilizado nessa pesquisa, realizada de forma remota entre os meses de julho de 2020 e fevereiro de 2021, vem nos dizer que o “objetivo primordial” é “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, afirmando ainda que, certas “pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”, e, nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa (p. 42).

E, é chegado o momento de perceber que para a realização da presente investigação seria indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar, pois de acordo com as suas características, podemos escolher diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível, nesse caso, aliar o qualitativo ao quantitativo, pois percebemos que a aplicação de questionários com questões fechadas e abertas eram necessárias, em algumas perguntas fundamentais para responder aos seus objetivos.

Na perspectiva de Gil (2002), buscamos, assim, delinear a pesquisa em questão, tendo como ponto de partida a seleção de referências bibliográficas, das temáticas complementares e relevantes, seguidas pelas leituras, análises dos conceitos apresentados pelos autores, contrastados às ideias e fatos ocorridos nas relações escolares, de forma a mostrar como as interações são desencadeadas nesse espaço de diferenças, descrevendo como esse conjunto de interações, entrelaçados pelas hierarquias surtem seus efeitos na produção da violência simbólica que adentra o contexto escolar.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa de campo, conforme seus objetivos, foi dividida em 2 (duas) fases: a primeira, a pesquisa exploratória e a segunda, a pesquisa descritiva.

A primeira etapa foi subdividida em fases específicas. Na fase inicial foi para realizar levantamento de dados e da literatura existente sobre o tema, realizada entre os meses de março e dezembro de 2019, e concomitantemente, a pesquisa de campo, com observação *in loco*, momento em que ainda tínhamos condições de realizar visitas *in loco* a escola.

Pois, em março de 2020, com a chegada da Pandemia COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas e dessa forma, fomos obrigadas a pensar em mudanças e novos ajustes para o percurso da pesquisa, seus procedimentos, a aplicação de instrumentos, contato com a escola, campo de investigação, com os interlocutores, dentre outras preocupações que foram surgindo



ao longo de março de 2020 a fevereiro de 2021, para continuar a realização da pesquisa dando respostas ao problema delimitado e aos objetivos pretendidos pela investigação.

Nesse momento, a primeira etapa da pesquisa, quando foi realizado o estudo exploratório, de março a dezembro de 2019, as tomadas de decisão foram muito importantes para decidir sobre o tema, problema, formular objetivos, decidir pelos interlocutores da pesquisa e campo de investigação.

Nesse período realizamos a atualização do projeto de pesquisa, sob o acompanhamento da orientadora, de modo presencial e *online*, por trocas constantes de E-mail, telefone, *WhatsApp* e de modo presencial no campus de Itapetinga, quando também participamos como aluna da disciplina optativa “Contextos de Educação e Espaços de Violência”, participação nas discussões da Rede de Pesquisa e Extensão Discursos, Representações e Violência na Escola, coordenada pela orientadora, com discussões e reflexões fundamentais ao entendimento do tema/objeto de estudo.

Nessa fase do trabalho, momento em que a pesquisa de campo, tipo exploratória, caracterizou-se pelas investigações que, além de pesquisa bibliográfica e análise documental, foi realizada a coleta de dados junto ao corpo de professores, utilizando como recurso a observação *in loco* e conversas informais.

Continuamos a realizar esse percurso entre os meses de janeiro e março de 2020, quando tivemos que rever as questões metodológicas da pesquisa, devido à Pandemia do Coronavírus, doença infecciosa grave de alta transmissibilidade e alcance global causada pelo vírus SARS-CoV-2, que chegou ao Brasil nesse período. Como meta de redução do número de pessoas infectadas foi decretado o isolamento social pela Organização Mundial da Saúde e nessas circunstâncias, com fechamento das escolas, a presença do pesquisador e trabalho de campo foram interrompidos, provocando mudanças de plano no percurso metodológico de observação presencial *in loco* e aplicação de entrevistas semiestruturadas para a realização de forma remota, utilizando as ferramentas do *Google Meet*, *WhatsApp* e *telefone celular*.

Nesse momento, primeira fase da pesquisa, portanto, realizada com abordagem exploratória para selecionar campo de investigação, professores, interlocutores da pesquisa, abordagens sobre a percepção dos professores sobre manifestações de violência na escola, com a intenção de descrever a realidade.

O universo de sujeitos, de acordo com o mapeamento de dados de professores durante a pesquisa exploratória, realizado entre março e maio de 2019, é composto por um total de 44 (quarenta e quatro) professores, que compõem o corpo docente da escola-campo, distribuídos assim: 16 no turno matutino, 19 (dezenove) no turno vespertino e 9 (nove) no turno noturno.

Mas, a decisão foi pela realização da pesquisa no turno noturno, com 8 (oito) professores que trabalham na escola com ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desse total, duas professoras são gestoras da escola, sendo uma a diretora e a outra vice-diretora do noturno, mas que decidiram participar da pesquisa.

Essa decisão deve-se aos resultados da observação *in loco*, realizada entre março e julho de 2019, quando percebemos que a seleção pelo turno noturno seria a decisão mais acertada para sistematizar os critérios da pesquisa e investigar as formas de violência simbólica presentes entre alunos. E, na conversa inicial com a gestão da escola, a diretora e vice-diretora demonstraram interesse para participarem como interlocutoras, sendo estas também profissionais atuantes no turno noturno da EJA – ensino fundamental.

Como também, foi possível observar que, apesar de existirem muitas pesquisas sobre violência simbólica no Ensino Fundamental, pouco se tem estudado com alunos da EJA. Desse modo, foram selecionados os 8 (oito) professores, que trabalham no turno noturno, utilizando como critérios, os turnos que foram melhor observados antes do isolamento social, o maior contato da pesquisadora com o campo e interlocutores da pesquisa, antes e durante a fase exploratória.

Desse modo, os interlocutores da pesquisa foram escolhidos no período noturno, por serem professores atuantes nas turmas, que de acordo com a observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, realizada durante a fase exploratória, de maior ocorrência das manifestações de violência e por ser o campo mais acessível para a realização da observação pela pesquisa.

A instituição escolhida para o estudo foi a Escola Pública Municipal Pétalas Brancas-EPMPB, (nome fictício utilizado para preservar a instituição e sujeitos participantes da pesquisa), devido as suas características e abertura para a realização da investigação.

Nessa escola, a pesquisadora exerce a função de professora do ensino fundamental II. Essa escolha ocorreu em função das vivências pedagógicas na escola e por evidências de manifestações de violência ocorridas nesse espaço.

Outro fator que influenciou nessa escolha, foi o fato de trabalhar na instituição e poder estar observando as relações no cotidiano escolar, antes, durante e após a entrada no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino, em 2019, quando aprovada como aluna regular deste Programa.

As evidências de atos/manifestações de violência e especificamente da violência simbólica foram, muitas vezes, motivo de inquietações, estudos, formulações e provocações

que me levaram até o Mestrado em Ensino, pelo desejo de continuar meus estudos de formação acadêmica e investigar as manifestações de violência simbólica na escola.

Nessa fase, de março a dezembro de 2020, iniciada com a realização da pesquisa bibliográfica feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicada por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, de modo concomitante com a abordagem exploratória no campo pesquisado. Esse momento permitiu o conhecimento da pesquisadora sobre o que já foi estudado sobre o assunto e os confrontos com o que foi possível verificar com a observação no campo.

Para tanto, nessa fase da pesquisa, entre março e dezembro de 2020, continuamos a realizar uma revisão teórica sobre as principais ideias, concepções, conceitos e definição dos termos utilizados pela pesquisa e, para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica (consulta a fontes bibliográficas e análise documental).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2004) é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e nesse universo se englobam todas as pesquisas que versam “sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema [...]” (2004, p. 44).

Sobre a abordagem bibliográfica e documental, Gil (2004) considera que ambas são muito semelhantes entre si, uma vez que “a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica”, vindo diferenciá-la apenas em relação “as fontes” que “são muito mais diversificadas e dispersas”, que vão dos livros a outras ferramentas disponíveis nas instituições e nos meios midiáticos em geral, embora não deixando de ser integrada à pesquisa bibliográfica (GIL, 2004, p. 46). E, nesse trabalho, a integração dessas duas abordagens foi fundamental à realização da pesquisa.

Portanto, a pesquisa bibliográfica foi realizada com cuidadoso diagnóstico da literatura, recorrendo à leitura e análise de obras clássicas, como Bourdieu (1989, 2012, 2013); Arendt (1979, 1997, 2004); Saffioti (1987, 2004); Scott (1995), dentre outras fontes de consulta, contribuiu com a compreensão do tema/objeto de estudo e com aprofundamento do conhecimento e definição dos constructos, seus conceitos principais, concepção e definição de categorias/variáveis relacionados ao tema/objeto, problema e objetivos da pesquisa.

Nessa perspectiva, os estudos e análise dos dados foram conduzidos à luz da teoria de Pierre Bourdieu, tendo como base suas obras “O poder simbólico (1989)”; “A dominação masculina (2002, 2012)” e “A reprodução (1992, 2013)”, apoiada pelas contribuições de Abramovay (2002) e outros pesquisadores e estudiosos do tema. E, também, nessa fase, a pesquisa foi conduzida por conversas com pesquisadores, especialistas dedicados ao tema,

buscando informações sobre as especificidades do fenômeno pesquisado, por leituras de artigos, livros, capítulos de livros.

Desse modo, para a construção da fundamentação teórica foram selecionados e analisados os referenciais que tratam da violência simbólica e suas manifestações nas relações escolares. Para descrever o fenômeno da violência sob a percepção dos professores utilizamos como base teórica os conhecimentos de Bourdieu (1989, 2002, 2012, 2013) e as contribuições de Abramovay (2002), além de outras fontes de informação da presente pesquisa.

Desse modo, para estudar o fenômeno da violência em suas múltiplas facetas, dialogamos com diferentes autores, dentre eles, destacamos: Abramovay e Rua (2002); Charlot (2002); Ferreira (2020, 2017, 2013), Borba e Russo (2011), Odália (1993) e demais autores conceituados que se integraram aos referenciais desse trabalho e, nesse conjunto, condensaram os embasamentos teóricos que contribuíram com o entendimento do tema para responder aos questionamentos levantados nessa pesquisa.

Este estudo adentrou a esfera da violência simbólica, sendo delineado pelas vias da pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e qualitativa, recorrendo ao apoio da abordagem quantitativa de análise, onde os variados conceitos, concepções e definições foram analisadas à luz do pensamento de Bourdieu (1989, 2012, 2013) e de outros referenciais que tratam da violência, violência simbólica e violência de gênero e suas articulações com raça/etnia, classe social. Nessa dimensão, as ideias e os fatos foram contrastados descrevendo os resultados com base nos conhecimentos construídos na trajetória de pesquisa e no arcabouço teórico analisado.

A Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, localizada no centro urbano de Macaúbas, BA, período de 2019-2020 foi escolhida para o campo da pesquisa. É uma população formada de 44 docentes, onde a pesquisadora tem atuação como professora há alguns anos. Para sujeitos da pesquisa foram escolhidos oito professores que atuam no ensino fundamental I e II, turmas de EJA no turno noturno, dentre os quais um homem e sete mulheres, destas duas atuam também na gestão atual da escola, uma diretora e a outra vice-diretora. A estes interlocutores e à escola foram atribuídos nomes fictícios como forma de preservar a identidade e manter o anonimato dos participantes e da instituição pesquisada.

Dessa forma, as análises foram descritas com embasamento em fontes bibliográficas (ABRAMOVAY, 2002; BOURDIEU e PASSERON, 1992) e documentais (BRASIL, 2015, BRASIL, 2019; IPEA, 2020), abarcando as diversas contribuições dos autores que contemplam os referenciais desta pesquisa, e buscaram em seus conceitos, concepções e definições, desvelar a complexidade da violência nos espaços sociais e na escola, mostrando

suas múltiplas facetas no processamento das relações humanas, especificamente entre os agentes escolares, envolvendo nesse contexto as questões de gênero, classe social, raça/etnia, e outras categorias. (CARVALHO, 2011, 2003; ROSEMBERG, 2001).

Na fase seguinte da segunda etapa da investigação, a da pesquisa descritiva de caráter qualitativo, com apoio da análise quantitativa para as questões fechadas do questionário, foi realizada no período de 2019-2020, utilizando dados bibliográficos, análise documental, conversas informais, grupo de conversas no Google Meet e questionário fechado e aberto *online Google Forms*, com 08 professores do Ensino Fundamental, interlocutores da pesquisa, e, todos eles, trabalham no turno noturno da EPMPB, campo de investigação.

Assim, o contato com os participantes não foi difícil, pois sempre aproveitamos o período da merenda e as rodas de conversa nos momentos da realização de atividades complementares – AC, da escola, reunião coletiva do corpo de professores, destinada para debater temas em grupo e realizar planejamentos semanais na escola. Esses momentos foram fundamentais, pois a pesquisadora pode ter contato direto e sistemático com os professores, inclusive os interlocutores da pesquisa, considerando a disponibilidade de tempo/espço e oportunidades que foram únicas, expressivas e pertinentes para a coleta de informações sobre a percepção dos professores acerca do tema investigado.

Foram nesses encontros e roda de conversa que inserimos a temática nas discussões e todos os professores presentes se interessaram e foram solícitos em participar da pesquisa.

O corpo docente da EJA na EPMPB é composto por seis professores e mais dois administradores, também professores, que trabalham nas classes de EJA noturno, na modalidade ensino fundamental I e II. Desses oito professores, como já informamos, seis atuam na regência de classe e dois na parte administrativa, sendo todos profissionais com longa trajetória na escola.

Nesse contexto, o embasamento em Bourdieu (1989; 2012), aliado aos conceitos de violência dos demais autores estudados (FANTE, 2005; DUBET, 2006), nos possibilitou a análise descritiva dessas facetas da violência escolar, principalmente na forma permeada pelo jogo simbólico, que entrelaça o social e se desencadeia na escola, pela reprodução complexa e diversa mantida nas relações entre os agentes educacionais. Uma violência expressa nos atos, nas relações de poder e hierarquias institucionais, que nessa pesquisa, procuramos focar nas relações desenvolvidas na escola, tendo como base propedêutica o pensamento de Bourdieu (1989; 2002; 2012).

Nesse contexto, Zaia Brandão (2010, p. 229) vem nos pontuar que:

As implicações desse postulado teórico da sociologia bourdiana têm sido valiosas, na medida em que coloca o pesquisador em condições de perceber com maior rigor as características específicas dos objetos de estudo. Nessa lógica, o enquadramento do objeto é produzido de forma a permitir perceber a sua posição relativa no conjunto de objetos semelhantes, o que possibilita avaliar, de forma mais acurada, o seu sentido (valor, significado, pertinência) em uma determinada configuração do social.

Assim, com olhares aguçados para estudar a dimensão da violência escolar simbólica e compreender as manifestações do fenômeno buscamos a pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, qualitativa.

Esse entendimento de Brandão (2010) contribuiu com nosso olhar clínico sobre o tema no contexto escolar, principalmente para observar as características do fenômeno investigado, as manifestações de violência simbólica sob a percepção dos professores da Escola, campo de investigação, e seus enovelamentos com outros tipos e modalidades de violência no cotidiano escolar, tanto entre alunos como na relação professor-aluno.

Dessa forma, visando agregar maior consistência a esse estudo, recorreremos também à legislação, entre as quais se destacam: a Constituição Federal (2010); a Lei Maria da Penha n.11.340 (2006); a Lei do Femicídio n. 13.104 (2015); a Lei do *Bullying* n.13.185 (2015) e o Estatuto da Igualdade Racial - Lei n. 12.288 (2010), as quais possibilitaram maior sustentabilidade à base de fundamentação desse trabalho.

Nesse sentido, os dados foram coletados e a pesquisa envolveu os professores que atuam na Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, no turno noturno, nas classes de ensino fundamental - EJA I e II, entre os anos de 2019 e 2020, momento de desenvolvimento da pesquisa e aprofundamento de conhecimentos acerca do tema trabalhado.

Além do aparato, já abordado, nos valemos ainda do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019) e do Atlas da Violência (2020), que contribuíram para melhor aprofundamento do conhecimento sobre o tema, numa dimensão mais ampla e recente da violência mostrada em números e a nível geral no país, especificamente, a violência de gênero, que cresce a cada dia e os índices são elevados, sendo classificada por categorias que identificam o perfil das vítimas e que nos possibilitou a visualização detalhada do fenômeno em escala nacional.

Nessa análise documental, vimos através dos documentos (BRASIL, 2015; PNUD, 2019) analisados ao longo do estudo, que a elevação de feminicídios e mortes de pessoas negras no país, vêm pontuar um alerta para os educadores e as escolas brasileiras, evidenciando a necessidade de mais ações voltadas à causa e prevenção da violência nos espaços escolares, uma vez que os maiores índices estão vinculados a preconceitos e discriminações, envolvendo vítimas adolescentes e jovens em processo de escolarização.

Os gráficos e as informações contidas nesses documentos denotam com clareza quais grupos mais afetados, suas características e a proporção da violência no Brasil. Dentre os grupos mais atingidos, estão as mulheres de origem negra e baixa escolaridade, das quais “61 % das vítimas são negras, contra 38,5 % de brancas, 0,3 % indígenas e 0,2 % amarelas”, desse percentual, “70,7 % das vítimas cursaram até o ensino fundamental” (BRASIL, Anuário de Segurança Pública, 2019, p. 110-112).

Ao fazermos paralelo dessas informações com as mais recentes contidas no Atlas da Violência (2020), verificamos que embora tenha havido redução da violência em alguns grupos, em relação aos do ano anterior, os fatos demonstraram na verdade a presença de uma reversão dos índices, os quais se elevaram na classe negra, principalmente em relação aos grupos de mulheres e de jovens. Essas fontes foram fundamentais para pensar, experimentar, investigar e analisar as manifestações de violência no campo pesquisado.

Nesse contexto, com embasamento nos conceitos estudados e nas leis pertinentes à temática, tecemos os nossos argumentos, buscando esclarecer que a violência é um fenômeno em constante mutação, e, é na escola que ela precisa ser combatida pela parceria entre família e sociedade, trabalhando os direitos humanos, e assim, construindo elos de respeito às diferenças e valorização da vida.

Tendo em vista toda a base documental e bibliográfica utilizada pela pesquisa e os conhecimentos adquiridos acerca da complexidade da violência escolar, principalmente a sua forma simbólica, onde desenvolvemos a presente pesquisa.

E, como afirma Goldenberg (2004, p. 13),

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado.

Portanto, novas ideias, novos saberes e desafios surgiram nesse percurso e, assim, a pesquisa foi conduzida com base nos referências selecionados para estudo, analisando os conceitos, concepções e definições dos autores, além de outros referenciais que nessa trajetória foram necessários para a conclusão/consolidação das análises descritivas das questões projetadas.

### **3.2 Instrumentos utilizados e procedimentos de coleta de dados da pesquisa**

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram a observação *in loco*, direta e assistemática e sistemática, roda de conversa com professores, conversas informais e aplicação de questionário individual, fechado e aberto, formato online, via *Google Forms* aos

professores/interlocutores da pesquisa. Para acesso ao questionário foi enviado um link para cada participante por meio do *Whatsapp*, sendo um trabalho pautado em registros sistemáticos e com foco nos objetivos da pesquisa.

Como já mencionamos, a pesquisa foi conduzida através dos instrumentos de observação *in loco*, roda de conversa com professores/conversas informais e finalizando com a aplicação de questionário fechado e aberto, com aplicação online pela tecnologia digital do *Google Forms*. E, com a intenção de buscar a confiança, segurança e comodidade dos professores participantes da pesquisa, em tempos de pandemia, o link do questionário foi enviado via *WhatsApp*, podendo este ser respondido no próprio celular e em qualquer lugar. As respostas automaticamente foram analisadas e interpretadas junto ao contexto do trabalho, com auxílio do referencial teórico e metodológico da pesquisa.

As observações e conversas informais, realizadas entre março e dezembro de 2019, foram instrumentos iniciais valorizados desde a fase dos estudos exploratórios e ao longo do percurso da pesquisa. Vale destacar que essas observações foram realizadas, inicialmente, de forma presencial, direta e assistemática e, logo depois, de forma sistemática ocorrendo entre março de 2019 e fevereiro de 2020, e, depois do isolamento social e fechamento das escolas, devido a Pandemia de COVID-19, em março de 2020, foi decidido pela coleta de dados de forma remota.

Os dois instrumentos foram aplicados durante a trajetória da pesquisa, desde a fase de elaboração/estruturação do projeto de pesquisa, quando procuramos delimitar o tema/objeto de estudo e surgiram as inquietações profissionais em busca de informações consistentes. Informações que pudessem explicar o fenômeno da violência e investigar a percepção dos interlocutores sobre as manifestações de violência simbólica entre professor-alunos e alunos-alunos no espaço de aprendizagem, observando de que modo este fenômeno interfere nos resultados do desempenho escolar em ambas as dimensões, tanto docente quanto discente.

Dessa forma, o estudo e motivações para a pesquisa tiveram como ponto de partida as vivências, a observação *in loco* e as conversas informais como professora da EPMPB e, em seguida, já como mestranda no PPGEN e temática de estudo definida, houve maior interesse pelas buscas de informações acerca da violência nas relações escolares. Assim, inquietações foram surgindo durante as conversas, os encontros nos intervalos do recreio, na saída da escola, nas reuniões presenciais de professores.

Na entrada no campo, agora como pesquisadora e mestranda, as reuniões com professores foram observadas com um novo olhar, o olhar clínico, atenta aos objetivos da



pesquisa. Nos intervalos para o recreio e merenda na escola, o encontro com professores, interlocutores da pesquisa, nos espaços de conversa, foram fundamentais.

Pois, esses intervalos que tivemos na escola foram oportunidades de aproveitar “o momento”, a “ocasião”, como diz Michel Certeau (1994), tendo como ponto de partida, as conversas informais com os professores, interlocutores da pesquisa, que estavam sempre juntos, no horário dos recreios, para trocar ideias, falar sobre o que pensam sobre os seus alunos, sobre suas práticas pedagógicas e sociais, o que pensam sobre as manifestações de violência na escola.

E, de modo coletivo, conversavam durante um curto espaço-tempo, tomando cafezinho, algumas vezes demonstrando preocupação com as ocorrências de violências no cotidiano escolar e, assim, discutiam sobre as situações vivenciadas na/pela escola, dentro da escola e em seu entorno. Desse modo, os professores reunidos aproveitavam esse momento para compartilhar ideias com os colegas, e, muitas vezes, buscar apoio entre eles, auscultar uns aos outros, fazendo indicações do que deu certo (ou não) na prática pedagógica, no dia a dia em sala de aula e noutros espaços escolares.

Nos momentos de visitas ao campo, entre março de 2019 e fevereiro de 2020, e de convivências no cotidiano da escola, foi possível observar que apenas dez minutos eram reservados à merenda dos alunos, mas era o momento em que os professores externavam as angústias, revelações de sala de aula, desabafos sobre o que percebiam e experienciavam no cotidiano da escola, demonstrando preocupação com a violência disseminada nas relações escolares. Comentários eram tecidos sobre as consequências da violência para o convívio escolar e resultados da aprendizagem dos alunos, desistências e abandono dos estudos.

Esse curto intervalo de tempo foi considerado pela pesquisa como uma oportunidade valiosa, momento que foi possível aproveitar para a inserção do tema nas discussões e, assim, a conversa fluía de forma que muitas informações eram coletadas nessas ocasiões e muito contribuíram para o enriquecimento dessa pesquisa.

Toda essa relevância e olhar atento e proveitoso das circunstâncias de momentos são evidentes na colocação de Schucman (2012, p. 46), quando a autora “[...] aponta o campo não como um lugar específico, separado e distante, mas sim como uma imersão do pesquisador no tema, no argumento e nas materialidades cotidianas daquilo a ser investigado”.

Dessa forma, a observação e as conversas informais foram fundamentais, de grande importância para esse trabalho, integrando-se aos demais instrumentos e referenciais que moveram a investigação.

Partindo desse marco de análise nas conversas informais, um olhar mais aguçado debruçou sobre o objeto de pesquisa e a aquisição de informações relevantes para a imersão aprofundada na temática estudada: Percepção de professores do ensino fundamental sobre manifestações de violência simbólica: um estudo descritivo na EPMPB, sediada no centro urbano de Macaúbas – BA, uma das escolas que se destacam no cenário urbano e educacional da cidade, reconhecida pelas suas ações educacionais, pelo trabalho conjunto entre gestores, coordenadores e professores para planejar, executar planos de ação didático-pedagógica pensando em encontrar a melhor forma de educar e ensinar, de atendimento aos alunos, pais de alunos e comunidade local.

A partir de março de 2020, tendo em vista a inviabilidade de contatos pessoais, gerada pelo isolamento social da Covid-19 e o apoio das novas tecnologias para a agilização dos processos acadêmicos nesse contexto, os questionários fechados e abertos foram organizados e viabilizados nesta perspectiva, tendo como suporte de elaboração e formatação a ferramenta tecnológica do *Google Forms* e utilização do *WhatsApp* para o envio dos *links*. Desse modo, continuamos a coleta de dados de forma remota, buscando alternativas e estratégias para a realização dessa fase da pesquisa.

Dessa forma, o questionário foi elaborado de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa e, integrando-se a ele, logo no início das questões, juntamente com o texto de apresentação do mesmo, foi disponibilizado o termo de consentimento livre, o aceite do participante, definindo e esclarecendo todas as condições de sua participação nessa pesquisa, inclusive a utilização de informações relevantes para algumas citações, quando necessárias no embasamento do texto de análise dos dados.

Essa adesão do termo de aceite ao questionário foi mais uma grande vantagem da ferramenta *Google forms*, o que possibilitou demasiadamente a realização de vários procedimentos de forma instantânea, organizada, segura e *online*, minimizando assim, tempo e trabalho na coleta e sistematização dos dados da pesquisa de campo.

Como destaca Moran (2000, p. 7), em tempos contemporâneos “o espaço de troca de conhecimentos transita da sala de aula para o virtual”, o que muito favorece a trajetória de estudos e, entre estes, a pesquisa acadêmica na coleta de dados em campo.

Corroborando com esse pensamento, Mota (2019, p. 373) enfatiza que a “utilização do *Google Forms* para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações”, visto que o pesquisador “pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar” (p. 373), dando maior comodidade aos envolvidos na pesquisa.

Além disso, a autora destaca também “como vantagem os resultados da pesquisa pelo *Google Forms*, pois estes se organizam em gráficos e planilhas, proporcionando” resultados “[...] de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados”, e assim, reforça a autora que “com tal formato on-line os antigos formulários impressos serão substituídos” (MOTA, 2019, p. 373). Daí, a importância dessa adesão ao apoio tecnológico na coleta dos dados emitidos pelos participantes, coletando as informações de forma rápida e segura num período atípico de isolamento social.

Portanto, o questionário fechado e aberto foi estruturado com base nos objetivos propostos na pesquisa, trazendo inicialmente o termo de aceite, autorização do participante para preenchimento. Na sequência, a pesquisa buscou informações referentes ao perfil dos professores e, por fim, procurou coletar dados sobre questões norteadoras do trabalho, abrangendo as relações, vivências/experiências pedagógicas entre professores-alunos e manifestações de violência simbólica na EPMPB, campo de investigação.

### **3.3 Breve contextualização do município de Macaúbas e seu território de identidade Bacia do Paramirim, BA**

Macaúbas é um município que faz parte da Bacia do Paramirim e está localizado na microrregião de Boquira e mesorregião do Centro-Sul Baiano, na chamada Zona Fisiográfica da Serra Geral, Chapada Diamantina Meridional. Este município apresenta uma área de 2.459,102 km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2020 era de 50.161 habitantes, sendo a densidade demográfica de 15,71 hab/km<sup>2</sup> e emancipado em 6 de julho de 1832, data em que se comemora o seu aniversário.

Ainda quanto a sua localização, Macaúbas tem como limites os municípios de Paratinga, Boquira, Ibitipanga, Botuporã, Tanque Novo, Igaporã, Rio do Pires e Riacho de Santana. Todos eles pertencem ao Território de Identidade Bacia do Paramirim. De acordo com a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN, os territórios de identidade do Estado da Bahia, foram criados com o objetivo de identificar

prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (BAHIA/SEPLAN, 2021).

E, ainda segundo a SEPLAN (2021, p. 1) são definidos como

um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA/SEPLAN, 2021, p.1).

O município é contemplado pelas nascentes do Tinguis e Coités, fontes de fornecimento de água para a cidade e locais de apreciação pela sua beleza natural, com uma vegetação nativa predominante da caatinga.

A cidade é tranquila, acolhedora, contemplada de recursos naturais, um espaço em consonância com a natureza e uma beleza singular. Entre os festejos de maior destaque na região, estão a festa da Padroeira Nossa Senhora da Imaculada Conceição, de ordem religiosa, comemorada em 8 de dezembro e o São João, considerado a maior e melhor festa dançante do município que acontece em junho, e em grande estilo na cidade, se estendendo ao mês de julho, em outras localidades rurais do município.

A sua economia é baseada na agricultura, pecuária e comércio de produtos gerais, uma integração entre zona rural e urbana se estendendo a outros centros de comercialização. E a Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, a EPMPB, uma instituição escolar com muita influência na educação do município, pois além de grande porte, atende a modalidade de EJA noturno, em nível de ensino fundamental I e II.

Dados da Wikipédia em educação mostram que o município é contemplado por escolas municipais, estaduais e privadas que abrangem o ensino fundamental e médio. Todas as instituições vêm desenvolvendo um bom trabalho dentro das suas modalidades. Além dessas, existem pólos de ensino superior à distância, como o da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, o Centro Universitário Internacional – UNINTER e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Em 2020, foram matriculados 5.612 alunos no ensino fundamental e 1.833 alunos no ensino médio. A quantidade de professores no ensino fundamental era de 456 e no ensino médio 137, formando um total de 593 professores. Quanto ao número de escolas eram 84 do ensino fundamental e cinco de ensino médio.

Existem também três creches municipais que atendem as crianças na modalidade de educação infantil. Todas as escolas públicas oferecem merenda de qualidade e transporte escolar gratuito aos alunos para que tenham condições adequadas de estudo e acesso à escola. Esse é um atendimento que vai desde as creches ao ensino médio no município.

Quanto às questões de violência, dados recentes sobre o fenômeno foram encontrados, mas eles aparecem de forma tímida apenas nos noticiários dos jornais. O relatório “A cor da violência no Brasil – Uma análise dos homicídios e violência sexual na última década”, é um documento emitido pela Rede de Observatórios da Segurança através de uma análise feita com base nos anos de 2017 e 2018 sendo revelado que em 2017, no município de Macaúbas, foram 5 homicídios, com uma taxa de 9,81%. Do mesmo modo, as violências são registradas em 2018 com apenas 3 homicídios e uma taxa de 5,88%.

Não é novidade. O que se entende é que muitos casos de violência passam sem registros e se tornam esquecidos no tempo, como as questões de violência doméstica. Há um conjunto de questões que afetam os processos educativos e em especial a escola na sociedade contemporânea, e uma delas, é a violência intrafamiliar, doméstica, violência contra a mulher, temas pouco estudados nos espaços escolares. Assim, a violência social e escolar são fenômenos presentes no contexto das instituições de ensino sendo importante estabelecer relações entre elas para possibilitar maior clareza na compreensão de novas faces do fenômeno que afeta o espaço escolar.

Os registros de violência referentes ao ano de 2019, 2020 e 2021 não foram encontrados em documentos do município. E de acordo com informações da Secretaria de Segurança Pública do Estado (SSP-BA), uma notícia emitida pelo Jornal G1, em 11/12/2019, cinquenta e oito cidades da Bahia, entre os meses de janeiro e novembro de 2019, não tiveram registro de “Crimes Violentos Letais Intencionais” (CVLI), entre os quais são incluídos homicídios, feminicídio, latrocínios e lesão corporal, seguida de morte.

E, dentre as cidades consideradas sem registro está Macaúbas, o que justifica essa falta de dados sobre violência no município nesse período. A mesma reportagem mostra que 25,3 mil profissionais de segurança da Bahia receberam a gratificação de cerca de R\$ 40 milhões, referentes ao Prêmio por Desempenho Policial (PDP), que foi pago em novembro de 2019, referentes à queda de 6 % no índice estadual de crimes contra a vida.

Segundo a vereadora do município, Márcia da Silva Benda (2021), a violência de gênero em Macaúbas tem preocupado as autoridades administrativas e, em função disso, lança a proposta em tramitação na Câmara de Vereadores: “A Implantação da Ronda Ostensiva Maria da Penha”.

Portanto, é possível observar que a autora da proposta, a referida vereadora, reforça que “devemos criar mecanismos de prevenção e combate à violência, como forma de coibir os abusos, reduzindo a impunidade, ainda reinante, e a presunção de que nada acontece quando

se agride uma mulher”. Essa é uma ação que a vereadora considera muito importante e que segundo ela, tornará a cidade “menos violenta e mais humana”.

### **3.4 Breve contextualização da Escola Pública Municipal Pétalas Brancas - EPMPB, Macaúbas, BA**

A Escola Municipal Pétalas Brancas - EPMPB, é uma instituição pública de ensino com uma ótima estrutura física e didático-pedagógica, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, com localização no centro urbano de Macaúbas, BA, Território de Identidade da Bahia, região Nordeste do Brasil.

Fica localizada no Parque Bela Vista, cidade de Macaúbas, BA. A instituição foi fundada no dia 08 de junho de 2001 e recebeu este nome em homenagem a uma ilustre professora trabalhou assiduamente como educadora e sub-gerente da 23ª Diretoria Regional de Educação desse município de Macaúbas.

A escola possui dez salas de aula, medindo 49m<sup>2</sup> e três depósitos que atualmente também tem a função de sala para atender a enorme demanda. Além desses, ainda existem os cômodos onde funcionam: diretoria, secretaria, recursos didáticos, sala de professores, sanitários para professores, duas salas para material de expediente, uma sala para material de limpeza, sala de computação, biblioteca e um pátio medindo 110m<sup>2</sup>, destinado às aulas de recreação, palestras e eventos culturais, onde estão localizados os sanitários dos alunos e a cantina. Os alunos são oriundos do centro da cidade, dos bairros vizinhos e da zona rural. É um grupo diversificado e que apresenta condições financeiras também variadas, pois os moradores a considera como uma ótima escola.

Os níveis e modalidades de ensino ministrados são: Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, EJA I e EJA II, tendo no período de desenvolvimento da pesquisa um total de 724 alunos distribuídos nos três turnos.

No Memorial de gestão 2017-2020, consta que em 2019 o índice de aprovação foi de 91,86 % no Ensino Fundamental. As atividades pedagógicas da escola são desenvolvidas com base no projeto anual, planejado e elaborado no início do ano letivo, e que em 2019 teve como tema “Escola e Família: uma parceria que garante a aprendizagem” e em 2020, a temática “Família e Escola desenvolvendo Habilidades Socioemocionais”, projeto que a diretora informa não ter sido desenvolvido por conta do cenário pandêmico que veio impossibilitar as ações propostas. Nessa instituição de ensino, o IDEB registrado em 2019, foi de 6,6 para os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e 5,7 para o Fundamental, anos finais.

No ano de 2020, devido ao cenário pandêmico, todas as ações escolares tiveram que ser redirecionadas para o remoto e todas elas descritas e registradas em fichas de acompanhamento e relatórios finais do desempenho da escola em toda sua dimensão, com vistas à transparência de todas as ações que perpassaram o processo ensino-aprendizagem nesse período crítico.

Durante a análise documental foi possível identificar que a diretora da escola pesquisada ressalta no Memorial de Gestão (2017-2020, p. 6) que mesmo num momento crítico de pandemia, a escola foi inscrita pela primeira vez no Prêmio Gestão, alcançando o 3º lugar no Estado da Bahia, sendo assim, caracterizada como “Destaque Anísio Teixeira em Gestão Escolar e considerada uma Referência Territorial, no Núcleo Territorial de Educação – NTE 12, neste período de 2020.

Observamos então, que a escola vem desempenhando bem o seu papel social, embora ainda haja necessidade de intervenções direcionadas a melhoria do relacionamento interpessoal e a permanência desses alunos na escola.

A instituição tem um bom relacionamento com a comunidade através da participação em eventos, projetos e no compromisso em oferecer uma educação de qualidade às crianças, jovens, adultos e idosos. De acordo com a diretora “essa parceria poderia ser mais efetiva se houvesse espaços adequados para acolher a todos” (Memorial de Gestão, 2020, p. 5).

Tal situação remonta ao fato da escola não ter uma quadra nem um auditório para receber todos os responsáveis de uma só vez, tendo a necessidade de fazer os encontros por turno devido à carência de espaços para eventos e reuniões.

Portanto, as informações aqui expostas buscam sintetizar a amplitude da escola pesquisada, tanto nos seus aspectos físicos quanto de relevância social para a comunidade da qual faz parte. É uma instituição acolhedora e que nos proporcionou o desenvolvimento da pesquisa com autonomia, sendo aberta à coleta de dados e outras informações necessárias para o bom desempenho e conclusão desta pesquisa que ora concluímos.

A seguir apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa, onde comentamos e interpretamos os dados coletados nesse estudo, incluindo os quadros, gráficos e achados da pesquisa exploratória, descritiva e quali-quantitativa de análise.

### **3.5 Resultados e discussão da pesquisa**

#### **3.5.1 Uma análise documental sobre a caracterização do perfil dos professores e alunos da EPMPB, Macaúbas, BA**

Para estudar a percepção de professores da EPMPB sobre manifestações de violência nas relações professor-alunos e alunos-alunos, procuramos realizar uma análise documental sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa, oito professores da referida escola e, também, de seus alunos na EPMPB, Macaúbas, BA.

Foi possível verificar que a população de professores e alunos da EPMPB é constituída por um grupo diversificado. Todos os professores que atuam na docência de classe têm formação superior e maioria deles com especialização vinculada à área que atua, sendo distribuídos de acordo com a formação e os critérios que determinam o Plano de Carreira Municipal - PCM.

O quadro docente da escola é formado por 02 Coordenadoras pedagógicas e 44 professores regentes, sendo 19 com formação em Pedagogia; 08 em Letras; 06 em Matemática; 02 em Geografia; 01 em História; 03 em Biologia; 02 em Educação Física e 02 em Filosofia. Muitos desses docentes também trabalham em outras escolas no período oposto às suas funções, sendo uns na sede e outros em povoados da zona rural. E, a gestão da escola também atua na docência em outra instituição de ensino, todos são professores experientes.

No Memorial de Gestão (2017-2020) consta que a escola tem o privilégio de contar com uma equipe, na sua maioria, comprometida com o direito de aprender e que apresenta sentimento de pertencimento à instituição, fazendo com que os aspectos positivos prevaleçam sobre os negativos.

Além disso, consta também nesse documento que a escola já vem apresentando uma estrutura organizacional bastante definida, desde o seu surgimento, resquícios das gestões anteriores que facilitam o trabalho daqueles que assumem o cargo de direção (MORENO, Memorial de Gestão, 2017-2020).

Quanto ao perfil dos estudantes, a maioria reside na sede do município e o restante na zona rural, deslocando, diariamente, através do transporte público escolar para assistir as aulas na sede. Todos os alunos do perímetro urbano também têm acesso ao transporte público.

A renda familiar desses alunos é baixa e a clientela varia muito em relação a cada turno de funcionamento da escola, sendo que no matutino prevalecem alunos menores, mais dependentes e estão as classes do 1º ao 6º ano; no vespertino, encontram-se as turmas do 7º ao 9º ano e, no noturno, funciona a EJA – Educação de Jovens e Adultos, Ensino fundamental I e II, portanto, são alunos jovens, adultos e idosos. Muitos deles trabalham no diurno, em diferentes ocupações e estudam no turno noturno da EPMPB.



### 3.5.1.1 Caracterização do perfil dos professores EJA, interlocutores da pesquisa, da EPMPB, Macaúbas, BA

Os participantes da pesquisa foram oito professores, sendo sete mulheres e um homem, todos atuantes no noturno da EPMPB, que concordaram em participar do estudo, fornecendo informações necessárias ao desenvolvimento do mesmo. O critério de escolha dos interlocutores foi de acordo com o perfil: ser professor da EPMPB, Macaúbas-BA, trabalhar no turno noturno na EJA, ensino fundamental, entre os anos de 2019-2020, tendo em vista a utilização de nomes fictícios para os interlocutores e a escola, considerando a importância da preservação do anonimato dos participantes e da instituição.

E, para isso, foram atribuídos nomes fictícios, considerando o que é sabido: em pesquisas científicas, deve ser adotado um procedimento ético, segundo o qual a identidade dos sujeitos, participantes do estudo, aqui definidos como interlocutores, não seja revelada.

A fim de preservá-los, foram adotados dois procedimentos: O primeiro deles a troca dos nomes verdadeiros dos entrevistados e participantes do questionário fechado e aberto e da observação *in loco*, revelando apenas os dados importantes, como: idade, ocupação/função na escola, procurando não identificar os participantes. O segundo foi a omissão do nome da escola, campo de investigação, também lhe atribuindo um nome fictício.

Destes interlocutores da pesquisa, seis são professores-regentes no turno noturno e dois se incluem como direção e vice-direção, também professores da escola, com ampla experiência na instituição e que optaram por participar da pesquisa.

Os oito professores investigados, sendo sete mulheres e um homem, formam um grupo diverso de licenciados em várias áreas de ensino e todos esses profissionais também trabalham em outras localidades, sendo sete deles em instituições de ensino e um em comércio próprio. E a escolha da instituição pesquisada se deu em função da delimitação do objeto de estudo e pela aproximação com o campo.

Foi nessa vivência, em um dos momentos de conversas informais na escola, intervalo de merenda dos alunos, que aproveitamos para apresentar a proposta de pesquisa e esclarecer sobre a relevância da mesma.

E, ao lançar a pergunta para saber quem gostaria de participar, a resposta afirmativa foi unânime entre eles, pois todos se prontificaram a contribuir na pesquisa com a sua percepção sobre as manifestações de violência simbólica na escola.

A partir dessa decisão foram selecionados os interlocutores da pesquisa, professores que trabalham na EPMPB, turno noturno, atuantes nas classes do ensino fundamental, na

modalidade de EJA I e II, sendo seis atuantes na docência e dois na área administrativa, na gestão da escola, uma na direção e a outra na vice-direção escolar.

Os dados colhidos na pesquisa, através de questionário fechado e aberto e rodas de conversas informais na escola, foram organizados com a utilização de quadros temáticos sobre pontos específicos da pesquisa, com a finalidade de responder aos objetivos propostos, sendo assim, organizados por itens e subitens ao longo dessa Parte III da dissertação.

É possível observar no Quadro I, Caracterização do perfil dos professores da EPMPB, Macaúbas, BA, interlocutores da pesquisa, 2019-2020, que para os nomes dos participantes foram adotados procedimentos éticos da pesquisa e a opção para identificá-los foi somente através de nomes fictícios, utilizando a nomeação por nomes de flores (Orquídea, Rosa, Flor da Lua, Margarida, Rosa de Saron, Lírio, Rosa de Saron 2 e Crisântemo), com vistas à preservação da identidade de todos e da escola investigada, que foi denominada de “Pétalas Brancas”. Assim, para melhor esclarecimento dessas informações, foi feita uma breve abordagem descritiva dos dados disponibilizados no Quadro I, informando nomes fictícios, idade, formação, tempo de atuação na escola, série/ano que lecionam e a área de atuação desses participantes, professores, interlocutores da pesquisa, a saber:

**Quadro 1 – Caracterização do perfil dos professores da EPMPB, Macaúbas, BA, interlocutores da pesquisa, 2019-2020**

Nome dos professores	Idade	Formação	Tempo de atuação	Série/Ano que leciona	Área de atuação
Orquídea	42 a 47 anos	Graduação	18 a 23 anos	6º/7º e 8º/9º	Exatas
Rosa	42 a 47 anos	Especialização	12 a 17 anos	1º ao 5º ano	Exatas, Humanas e Linguagens
Flor da Lua	53 a 61 anos	Especialização	23 a 28 anos	6º/7º e 8º/9º	Exatas e Humanas
Margarida	48 a 52 anos	Graduação	23 a 28 anos	8º/9º ano	Linguagens
Rosa de Saron	42 a 47 anos	Especialização	18 a 23 anos	Área da Gestão	Administrativa
Lírio	42 a 47 anos	Graduação	18 a 23 anos	6º/7º e 8º/9º	Humanas
Rosa de Saron 2	36 a 41 anos	Especialização	18 a 23 anos	Área da Gestão	Administrativa
Crisântemo	42 a 47 anos	Especialização	23 a 28 anos	1º ao 5º ano	Exatas, Humanas e Linguagens

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, em 2019.

Os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios interlocutores da pesquisa através da dinâmica das flores realizada em encontro online via *Google Meet*, a ferramenta tecnológica favorável no momento do caminhar dessa pesquisa, um momento crítico de fechamento das escolas e isolamento social. Situação em decorrência do cenário pandêmico da Covid-19, onde tivemos que reinventar formas de manter o andamento da pesquisa.

Para o desenvolvimento da dinâmica, levamos em consideração a coerência com o nome da escola, Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, nome fictício e movido por uma simbologia nessa pesquisa, onde “flores brancas” revelam a busca de paz e harmonia dentro da escola. Assim, através de apresentação de slides com nomes de flores brancas, os professores foram convidados a escolher aquela flor que tivesse maior representatividade em sua vida e dessa forma, foi promovida a escolha dos nomes.

Lembrando que houve duas professoras que optaram pelo mesmo nome “Rosa de Saron”, daí as nomeações de Rosa de Saron e Rosa de Saron 2, a forma encontrada para diferir um nome do outro sem afetar a escolha dos professores e favorecer a coleta dos dados.

No Quadro 1, como podemos observar que, para delinear o perfil dos professores, foram disponibilizadas as informações coletadas na pesquisa sobre os interlocutores, participantes da entrevista semiestruturada e questionário fechado e aberto, observação direta e sistemática, conversas informais, categorizadas por variáveis/categorias selecionadas e analisadas, organizadas em colunas por nome, idade, formação, tempo de atuação na área educacional, Série/ano que leciona e Área de atuação (Exatas, Humanas, Linguagens e Área administrativa).

Dos oito professores que participaram do questionário fechado e aberto, cinco deles estão na faixa etária de 42 a 47 anos e os demais integrantes variam a idade, sendo um com idade entre 36 e 41 anos; outro na faixa etária de 48 a 52 anos de idade e um na faixa etária de 53 a 61 anos. Dessa forma, utilizamos a categoria faixa etária para preservar dados pessoais, idade dos interlocutores.

Quanto à formação, cinco deles têm nível de Especialização e três destes, somente a formação na graduação, licenciaturas nas suas áreas de atuação em disciplinas na escola. Em relação ao tempo de atuação profissional, embora haja variação de um integrante para outro, todos eles apresentam ampla experiência e vivências na trajetória educacional, sendo três professores atuantes de 23 a 28 anos na EPMPB; quatro de 18 a 23 anos e um de 12 a 17 anos também na EPMPB, todos apresentando um longo percurso na educação.

Para alguns estudiosos da educação quanto mais tempo de serviço na escola melhor para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois o professor passa a conhecer todos os procedimentos de funcionamento da escola, seus alunos, colegas de trabalho, mas outros pensam de forma diferente, quanto mais tempo na escola, mas a escola tem dificuldades de mudanças de seus procedimentos pedagógicos. Porém, todos têm a percepção de que escola é um espaço privilegiado para a implementação de práticas de sociabilidades, de interações entre os seus diferentes segmentos, ações que possam contribuir e combater todos os tipos de

discriminação e preconceito, porque abriga todas as formas de diversidade étnico-racial, cultural, origem social e de gênero, sexo, classe social, dentre outras (ABRAMOVAY, 2002, CHARLOT, 2002; DUBET, 2005; ESTUMANO, 2018; FERREIRA, 2003, 2013, 2017 2018, 2020).

Dois dos professores, interlocutores da pesquisa, atuam na Gestão da escola e os demais na regência de sala de aula, do 1º ao 9º ano, nas áreas de exatas, humanas e linguagens. A pesquisadora é, também, professora há 28 anos, com atuação na EPMPB desde 2011, onde possui uma história de vida na escola, uma trajetória de experiências, um processo de construção de saberes, amizades e trocas de opiniões sobre o processo pedagógico e os modos de vida escolar, que se estabelecem nas relações de interações com os alunos e seus pares, com a gestão da escola. Os professores, de acordo com a observação in loco, são frequentes, dedicados e chegam pontualmente na escola para a realização de suas atividades escolares.

Enfim, a partir das vivências com os professores, interlocutores da pesquisa, e, a partir dos dados coletados e analisados nesse trabalho, foi possível observar que a equipe de professores que trabalham no noturno da EPMPB, tem vasta experiência na área educacional, tanto em relação à formação profissional quanto ao tempo de trajetória de ensino, atributos que justificam o quanto foram instrumentalizados em suas percepções sobre a temática, trazendo valiosas contribuições a essa pesquisa.

### **3.5.1.2 Caracterização do perfil dos alunos EJA, Ensino Fundamental, da EPMPB, Macaúbas, BA: uma análise documental**

Neste subitem 3.5.1.2 Caracterização do perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Fundamental, da EPMPB, Macaúbas, BA: uma análise documental, apresentamos dados coletados sobre os alunos que frequentam a escola, no turno noturno, com a intenção de aprofundar a análise sobre a percepção dos professores sobre as manifestação de violência simbólica e seus entrelaçamentos com outras violências no contexto escolar, presentes nas relações alunos-professores, professores-alunos e alunos-alunos da escola, campo de investigação.

A análise documental para verificação de matrículas dos alunos EJA, de documentos recolhidos na secretaria da escola e concedidos pela sua Direção, com a colaboração dos funcionários técnico-administrativos, responsáveis pelos documentos dos alunos, recolhidos

nos arquivos da escola foi realizada no período de março-agosto de 2019, com apoio da secretaria da escola.

E, também, através da observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática e análise de documentos da escola (Projeto político Pedagógico, Atas e Diários de Classe), estes alunos são, na sua maioria, trabalhadores no turno diurno, por isso, estudam no turno noturno.

Esses estudantes formam um grupo especial constituído por pessoas de baixa renda familiar, trabalhadores diurnos e outras ocupações. Os alunos EJA são aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola no tempo/espço regular ou desistiram dos estudos para trabalhar ou ainda por questões relacionadas a conflitos, violências e outros motivos relacionados a sua trajetória de vida social e/ou escolar. Portanto, esses alunos procuram estudar para buscar melhores condições de vida, pois, não tiveram a oportunidade de acesso à escola na faixa etária destinada a escolarização para crianças e adolescentes, não tiveram, assim, espaço para estudar quando eram mais jovens.

A EJA, ensino fundamental, na EPMPB, é formada pelos alunos que não puderam frequentar a escola regular e, por conta disso, fazem parte de um grupo misto, diferenciado, variando na faixa etária de 15 a 65 anos de idade e se diversificando entre jovens, adultos e idosos.

Não foi intenção da pesquisa de observar os alunos da escola, mas, ao investigar a percepção dos professores sobre manifestações de violência simbólica nas relações entre alunos e professor-aluno, e procurar responder os objetivos da pesquisa, foi possível entender que saber quem são os alunos foi fundamental para analisar, interpretar e compreender as respostas às questões coletadas pela investigação, conforme os instrumentos de pesquisa aplicados aos interlocutores, participantes deste estudo.

Desse modo, foi possível observar os interlocutores da pesquisa, ouvir e escutar o que dizem, pensam e falam sobre as manifestações de violência na EPMPB, auscultar suas queixas, entendimentos sobre as violências, sobre o entrelaçamento da violência simbólica com outros tipos de violência e inclusive com o *bullying* entre alunos, alunos e alunas no cotidiano da escola, durante o turno noturno.

Assim, não foi possível deixar de aproveitar a “ocasião” (CERTEAU, 1994) para observar as interações que os professores, interlocutores da pesquisa, estabelecem com os seus alunos, com os objetos do conhecimento em sala de aula, nas relações de interações no contexto escolar e com seus pares, de que modo reagem diante das manifestações/atos de violência entre alunos e professor-aluno na escola.

Na verdade, não podemos deixar de compreender que a observação se constitui como um encontro de olhares, de vozes, de falas, de gestos e, ao observar um cenário durante a entrada em campo, um espaço escolar ou outro qualquer de vivências humanas e de relações sociais, deparamos com diferentes formas de ser, viver, sentir, relacionar, discursos verbais, narrativas, que não deixa escapar a realidade da qual fazemos parte e construímos nossas intenções, modos de ser e estar ali. Foi assim que os alunos não passaram despercebidos aos olhos da pesquisadora, de auscultar o que diziam uns para os outros, como acontece as suas interações com seus alunos na sala de aula e noutros espaços da escola. Alguns deles são jovens e maioria, adultos e idosos, mas todos numa mesma posição de alunos da EJA, trabalhadores, desempregados, os que fazem “bicos” para sustentar a família.

Nas conversas informais com os professores participantes da pesquisa durante os períodos de recreio, através do questionário fechado e aberto e, de acordo com resultados de análises documentais, registros dos alunos pelos professores, foi possível verificar que a maioria dos alunos do noturno, na EPMPB apresenta problemas relacionados à aprendizagem, dificuldades no relacionamento interpessoal e desníveis idade/série.

Estes foram os motivos que impossibilitaram esses alunos de frequentar turmas regulares no período diurno. São alunos egressos de várias instituições de ensino, pois com a nucleação das escolas municipais de Macaúbas, somente a EPMPB funciona à noite e oferta a EJA, na modalidade de ensino fundamental I e II. Tal fato justifica a grande demanda da instituição e a diversidade apresentada entre os estudantes, tanto na faixa etária quanto nas expectativas de vida que projetam.

Nesse mesmo espaço interagem estudantes jovens, adultos e idosos que buscam aproveitar o tempo livre da noite para se dedicar aos estudos, aperfeiçoar os conhecimentos, melhorar currículos e muitas vezes se sentem prejudicados por alguns jovens que apresentam problemas de indisciplina, agressividade e dificuldades de relacionamento interpessoal na escola. A maioria desses alunos trabalha durante o dia e frequenta o espaço escolar no noturno, outros estão desempregados e procuram melhorar o currículo.

De acordo com os dados registrados no Memorial de Gestão (2017-2020), apresentado em dezembro de 2020 pela direção da EPMPB, no ano de 2019 foram aprovados apenas 64,44% dos alunos da EJA, demonstrando que nesta modalidade de ensino há expressivo quantitativo de evasão e repetência escolar, sendo que muitos alunos abandonam a escola.

Este resultado é justificado pela direção como uma ocorrência que vem acontecendo mesmo diante das ações interventivas e projetos realizados na escola em função dessa causa, um fato que ela afirma ter se tornado um grande desafio. Além disso, assinala como um

motivo de preocupação para a equipe de dirigentes e professores da escola, os quais estão sempre engajados em busca de soluções para este e outros problemas de aprendizagem e relacionamentos surgidos nesse turno.

Portanto, os resultados analisados, ao que tudo indica, revelam a diversidade nas classes do noturno na EPMPB e vários fatores que interferem nas relações entre os sujeitos, como os desníveis de idade, dificuldades de aprendizagem, evasão, repetência, desigualdade social, problemas relacionais, além de outros. Todos esses fatores contribuem diretamente para a origem de várias formas de conflitos que se desencadeiam nas manifestações de violência ocorridas nessa modalidade de ensino.

### **3.5.2 Sobre a violência simbólica e vivências/experiências pedagógicas dos professores na EPMPB, Macaúbas, BA**

As informações sobre as manifestações de violência simbólica e de que modo ocorrem (ou não) nas vivências/experiências pedagógicas dos professores, interlocutores da pesquisa, foram coletadas entre março de 2019 a fevereiro de 2021 na EPMPB, campo de pesquisa, sendo inicialmente de forma presencial e em seguida, de modo remoto.

No primeiro momento, de março de 2019 a março de 2020, a observação in loco foi, cotidianamente, realizada no turno noturno, sendo interrompida na primeira semana de março de 2020, quando tivemos que interromper o trabalho de campo de modo presencial, devido a pandemia da COVID-19, mas a aproximação com o campo e interlocutores da pesquisa foi estabelecida. Desse modo, foi possível continuar a coleta de dados através da pesquisa remota, com auxílio do contato no *WhatsApp*, *Google Meet*, marcando horário para a entrevista, aplicação de questionário.

A intenção foi de investigar de que modo a violência simbólica se manifesta nas relações escolares, observando o que dizem/pensam/falam os professores sobre o fenômeno na escola, conforme procedimentos apresentados neste subitem 3.5.2 da dissertação.

Dessa forma, os dados foram coletados e analisados com base nos referências da pesquisa (ABRAMOVAY, 2002; FERREIRA, 2013; ODÁLIA, 2003, dentre outras), entendendo que a violência, independente de sua tipologia, modalidade, é aceita, incorporada, produzida e reproduzida pelas pessoas nas relações sociais, escolares, familiares, domésticas.

A violência simbólica é um dos tipos do fenômeno que na maioria das vezes, é reproduzida, aceita e incorporada sem a percepção de sua existência. A partir dessa compreensão, surge a importância de percebê-la no cotidiano escolar, entendendo como se

manifesta entre professor-aluno e aluno-aluno na instituição de ensino. Assim, esta pesquisa mostra a sua relevância ao investigar a percepção de professores que atuam na EPMPB.

Como observa Odália (1993, p. 86), a violência é uma forma clara de privação, um modo de privar e/ou excluir o outro. Para a autora “[...] privar significa tirar, destituir, despojar alguém ou alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso. Ele nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos”.

Para Abramovay (2002), “tratar de violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos”. Diante dessa complexidade do tema, alguns pontos foram priorizados e perante as discussões levantadas nesta pesquisa, buscamos compreender como os professores do ensino fundamental, interlocutores da pesquisa percebem as manifestações de violência simbólica nas relações entre alunos e professor – alunos na EPMPB.

Sobre a violência simbólica e vivências/experiências pedagógicas dos professores na EPMPB, foi possível perceber que, como sendo a violência simbólica na escola algo de difícil percepção, um fenômeno, ao que tudo indica observado como uma violência que, algumas vezes, tem a anuência dos diferentes alunos e professores pesquisados. Este fenômeno na escola pesquisada, ao que parece, manifesta-se como um “poder invisível” (BOURDIEU, 1989), um poder simbólico que tenta ocupar as relações sociais no cotidiano escolar.

Como afirma Bourdieu (1989, p. 7-8), o simbólico, ou melhor, o poder simbólico, muitas vezes imperceptível pelos indivíduos, é “um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Partimos então dessa perspectiva do autor, para responder o objetivo da pesquisa que analisou a percepção de professores sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, centro urbano, Macaúbas, BA, observando o que dizem/falam/pensam os interlocutores desse estudo sobre violência simbólica entre alunos e professor-alunos na escola.

A intenção de pesquisa foi identificar as formas de vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas pelos interlocutores, no cotidiano escolar e, principalmente na sala de aula, nas relações professor-aluno e aluno-aluno, procurando identificar os tipos de violência e, especificamente, a violência simbólica e seus entrelaçamentos com outros tipos do fenômeno.

Afinal, para responder sobre a violência simbólica e vivências/experiências pedagógicas dos professores, na EPMPB, foi necessário perguntar aos interlocutores sobre o que eles dizem/pensam/falam sobre vivências/experiências pedagógicas no cotidiano escolar e, desse modo, o resultado e discussão dos dados coletados pela pesquisa encontram-se estruturados no subitem 3.5.2.1, a seguir.



### **3.5.2.1 O que dizem/pensam/falam os professores da EPMPB, Macaúbas, BA, sobre vivências/experiências pedagógicas no cotidiano escolar**

Neste subitem 3.5.2.1 sobre o que dizem/pensam/falam os professores da EPMPB, Macaúbas, BA, sobre vivências/experiências pedagógicas no cotidiano escolar, apresentamos através de quadros subsequentes e interpretação descritiva os resultados de dados coletados pelo questionário fechado e aberto e pela entrevista semiestruturada, respostas dadas pelos professores/interlocutores da pesquisa. Assim, os instrumentos aplicados, a interpretação dos dados e os resultados obtidos nesse estudo tiveram como base de fundamentação a teoria sociológica de Bourdieu (1989).

Do mesmo modo, procuramos compreender como os processos pedagógicos da EJA são desenvolvidos na EPMPB, pois apesar de também atuar como professora nessa escola e no turno pesquisado, naquele momento, estava ali, não mais como uma professora, e sim, como uma pesquisadora, com o olhar clínico para observar e os sentidos para auscultar os professores, interlocutores da pesquisa, atenta sobre a realidade dessa modalidade de ensino no campo pesquisado.

Ao que tudo indica, a escola demonstra preocupação com o movimento de ação-reflexão, teoria-prática (FREIRE, 1996) e trabalha com alunos jovens, adultos e idosos, procurando refletir sobre suas práticas, de forma crítica e reflexiva, os professores, ao que parece, cotidianamente, buscam conhecer a sala de aula que trabalham e os seus alunos. Os seus alunos, trabalhadores, ou não, trazem para a escola suas realidades de vida, a trajetória de suas histórias, vivências sociais e familiares e, também, escolares com históricos de exclusão social, de desigualdades sociais, raciais, de repetência e evasão escolar, muitas vezes, para carregar carrinhos na feira-livre para ajudar a família a comprar alimentação, pagar a conta da água e da luz, dentre outras obrigações e necessidades.

Para a análise dos resultados, procuramos compreender e interpretar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre manifestações de violência simbólica entre alunos e professor – alunos na EPMPB, equiparando os dados para entender como ocorrem essas relações no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1992) enfatizam sobre a reprodução cultural passada pela escola e que se constitui em uma violência simbólica, na medida em que opera pela inculcação do arbitrário cultural nos indivíduos. Ao que tudo indica, as falas dos interlocutores da pesquisa revelam que esta violência está tão entranhada nas relações professor-alunos, alunos-professores e alunos-alunos, que se naturalizou no contexto escolar e, assim, não “tem o que fazer” “a não ser contornar os conflitos na escola”.

De acordo com o que dizem, falam, pensam os interlocutores sobre a violência simbólica nas relações entre os seus alunos, este fenômeno encontra-se no dia-a-dia do contexto escolar, ocupa espaços do turno noturno da escola e está presente no pensar, no agir, no falar desses indivíduos, jovens, adultos e idosos e, em função disso, de seu ato invisível, imprevisível e circunstancial tem se transformado em uma forma de viver as relações escolares e se transformar num modo de ver e de viver o mundo do homem, o mundo escolar e social (ODÁLIA, 1993).

Partindo desse pressuposto, entendemos que as ações pedagógicas carregam em si um sentido de padronização dos sujeitos e, assim, foi possível observar que as imposições e aceitações na escola são consideradas dentro dos padrões de normalidade, alimentando a relação dominante/dominado, professor-alunos, alunos-alunos, tomando lugar de poder simbólico. E para confrontarmos teoria e prática, buscamos respostas na percepção dos professores fazendo-lhes indagações pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Portanto, quando perguntados sobre “Como você avalia as vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar?”, Questão 2.1 do questionário fechado e aberto, aplicado de modo individual no *Google Forms*, aplicado ao professor, no primeiro bimestre de 2021, do total de 8 (oito) professores, participantes da pesquisa, 7 (sete) deles afirmaram que suas vivências na escola são “boas”, mesmo sendo permeadas por alguns conflitos e desavenças entre alunos e demais sujeitos na escola. Essa situação deixa evidente a naturalização da violência simbólica no contexto da EPMPB investigada.

Dessa forma, os professores que responderam esta questão deixam entender que a violência e, especificamente, a violência simbólica, tornou-se algo comum, naturalizado e banalizado entre os indivíduos no cotidiano da EPMPB. Os indivíduos que convivem nesse espaço, ao que tudo indica, se habituaram tanto a viver com o fenômeno, em especial, com a violência simbólica na escola que ela se banalizou, naturalizou. No entanto, este é um fenômeno que precisa tornar-se visível na escola, pois, a violência simbólica praticada nas relações escolares influencia no processo de ensino e aprendizagem da EJA da EPMPB, podendo, assim, interpretar e chegar a este resultado quando ancoradas nos pressupostos de Bourdieu (1989), Ferreira (2013), Odália (1993), Faleiros e Faleiros (2007), dentre outros autores, que permitiram melhor entendimento do objeto de estudo da pesquisa.

Para Faleiros e Faleiros (2007), a violência é um fenômeno relacional diverso, complexo e para Arendt (1997), a violência é um processo relacional e de poder, que se entrelaça com força e vigor.

O questionário fechado e aberto foi elaborado com escala de múltipla escolha para as questões fechadas, utilizando a escala composta pelas categorias conflituosa, ruim, regular, boa e excelente, dando ao interlocutor a liberdade de escolha. Dessa forma, do total de oito participantes, sete deles, afirmaram que suas vivências/experiências pedagógicas são consideradas “boas”. Portanto, para a questão 2 do questionário que pergunta ao professor/a 2.1 “Como você avalia as vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar? 2.1.6 Justifique sua resposta”, como podemos observar no Quadro 2, a saber:

**Quadro 2 – Como professores avaliam suas vivências/experiências pedagógicas no cotidiano da EPMPB – 2019-2020**

QUESTÃO DA PESQUISA: 2.1 Como você avalia as vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar da EPMPB? 2.1.6 Justifique sua resposta		
Nome do Professor/a da EPMPB	Respostas do Professor/a interlocutor/a da pesquisa	
	Questão 2.1	Questão 2.1.6
Orquídea	Boa	“Penso que essa vivência é boa, pois o vínculo que criamos com nossa <b>clientela</b> dá um suporte para as experiências diárias”. [grifos da pesquisa].
Rosa	Boa	“Qualquer vivência/experiência nos <b>trás ensinamentos</b> , por isso devemos tirar proveito de todas essas vivências”. [grifos da pesquisa].
Flor da Lua	Regular	“Situações de vivências em sala de aula com alunos e alunas que expressavam por meio de <b>xingamentos, discussões com colegas</b> além de saídas da sala de aula sem que fosse antes negociada formas para tal situação. Falta de interesse pelos estudos produzidos em sala. Essas entre outras situações causavam desequilíbrio de harmonia em sala”. [grifos da pesquisa].
Margarida	Boa	“Levando em consideração <b>a quantidade, idade e a diversidade</b> presente na Unidade Escolar, vejo uma relação boa entre os membros presentes. <b>Conflitos</b> acontecem, porém, <b>contornados pelos adultos da relação pedagógica</b> ”. [grifos da pesquisa].
Rosa de Saron	Boa	“Todos os envolvidos procuram <b>desenvolver seu trabalho</b> com <b>compromisso</b> , sempre da melhor forma”. [grifos da pesquisa].
Lírio	Boa	“Uma <b>relação tranqüila</b> , às vezes tem <b>alguns conflitos</b> , mas <b>naturalmente resolvido</b> ”. [grifos da pesquisa].
Rosa de Saron 2	Boa	“No geral, <b>as experiências foram boas</b> , mas não deixaram de ser <b>permeadas de conflitos de ideias e atitudes</b> que algumas vezes, desencadearam <b>violência física e verbal</b> ”. [grifos da pesquisa].
Crisântemo	Boa	“ <b>A experiência adquirida ao longo de muitos anos de trabalho</b> contribui para um bom desempenho na sala de aula”. [grifos da pesquisa].

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

Como podemos observar no Quadro 2, todos os interlocutores responderam a esta questão do questionário fechado e aberto, individual, aplicado pela pesquisa no *Google Forms*. E, dos 8 (oito) interlocutores que responderam a esta questão 2.1, um total de 7 respondeu que avaliam suas vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar como “Boa” e apenas uma professora, a Flor da Lua, respondeu que avalia como “Regular”. Para a justificativa correspondente a esta pergunta, a questão aberta 2.1.6, a

mesma interlocutora que respondeu que avalia como “Regular”, justificou sua resposta, afirmando perceber que as,

Situações de vivências em sala de aula com alunos e alunas que expressavam por meio de xingamentos, discussões com colegas além de saídas da sala de aula sem que fosse antes negociada formas para tal situação. Falta de interesse pelos estudos produzidos em sala. Essas entre outras situações causavam desequilíbrio de harmonia em sala (FLOR DA LUA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

Assim, podemos observar no Quadro 2, que apenas esta professora considera as suas vivências e experiências na escola, campo de pesquisa, como “Regular”.

Na resposta da professora Flor da Lua, que apontou sua vivência como regular, é possível observar que a mesma justifica que percebe desse modo pelo fato de ter em sua classe “alunos e alunas que se expressavam por meio de xingamentos, discussões com colegas, além de saídas da sala de aula sem que fosse antes negociada com o professor”.

Na justificativa de Flor da Lua, é possível entender a questão da autoridade do professor (a) na relação pedagógica em sala de aula, uma questão a ser ainda resolvida entre professor e alunos.

De acordo com alguns autores, referenciais deste estudo (ABRAMOVAY, 2002; FERREIRA, 2013, dentre outros citados nesta pesquisa), a violência simbólica, na prática pedagógica, docente e escolar, é intensificada quando o professor não consegue impor pela autoridade e, então, recorre ao autoritarismo. Este é um tipo de violência que coloca o (a) professor (a) numa posição de superioridade em relação ao aluno, como uma condição para se manter a disciplina na sala de aula e noutros espaços da escola, nos ambientes de aprendizagens e de sociabilidades no cotidiano escolar.

Foi possível, portanto, observar na EPMPB durante as conversas informais ocorridas nos espaços de recreio, no período de março de 2019 a fevereiro de 2020, incluindo também nesse percurso a primeira semana de março de 2020, período anterior à chegada da pandemia de COVID-19, que a presença de situações de desrespeito, agressões verbais e, certamente, tais situações pareciam trazer graves consequências para as relações entre professor-aluno e entre alunos na sala de aula/escola lócus da pesquisa. É dito pela professora Flor da Lua que as situações geram “desequilíbrio de harmonia em sala”, atitudes que, em sua visão são caracterizadas como falta de respeito ao professor.

Enquanto isso, podemos ainda observar no quadro 2, que os demais professores, sete deles, anularam as situações de agressividade e conflitos ao afirmar que percebem suas vivências/experiências como “Boas”. E, nessa linha de pensamento, demonstraram

contradições em suas falas, como os professores Lírio, Margarida e Rosa de Saron 2, que apontaram as vivências/experiências pedagógicas como “Boas”, mas ao invés de apresentarem fatos agradáveis que pudessem levar as relações professor-alunos e entre alunos a serem percebidas como “Boas”, se justificaram com ocorrências de manifestações de conflitos, de violência física e verbal, considerando essas situações como situações normais na relação entre os sujeitos escolares.

As contradições entre a resposta fechada e a justificativa, resposta aberta, para a resposta 2.1, ao que tudo indica, direcionam a responsabilidade pelo combate à violência e outras manifestações na escola ao professor, que deve “contornar” os conflitos em sua classe.

Levando em consideração **a quantidade, idade e a diversidade** presente na Unidade Escolar, vejo uma relação boa entre os membros presentes. **Conflitos** acontecem, porém, **contornados pelos adultos da relação pedagógica**” (PROFESSORA MARGARIDA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020). [grifos da pesquisa].

Uma **relação tranqüila**, às vezes tem **alguns conflitos**, mas **naturalmente resolvido**” (PROFESSOR LÍRIO, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2020). [grifos da pesquisa].

No geral, **as experiências foram boas**, mas não deixaram de ser **permeadas de conflitos de ideias e atitudes** que algumas vezes, desencadearam **violência física e verbal** (ROSA DE SARON 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020). [grifos da pesquisa].

A professora Orquídea responde que avalia a relação professor-alunos como “Boa” e justifica:

Penso que essa vivência é boa, pois o vínculo que criamos com nossa **clientela** dá um suporte para as experiências diárias (PROFESSORA ORQUÍDEA, INTERLOCUTORA DA APESQUISA, 2020). [grifos da pesquisa].

Sobre esse contexto de ocorrências de manifestações de conflitos e de violência verbal e física na escola, que se enovelam com a violência simbólica produzindo barulho, transtornos, sofrimentos, medo e insegurança no ambiente escolar, buscamos Pereira (2000, p. 20) quando diz que,

A violência simbólica, ao incorporar aspectos como os de invisibilidade e a pouca tangibilidade, traz em sua gênese a construção do poder simbólico e, assim, transforma-se silenciosamente em outros tipos de violências, num processo que lhe empresta ares de naturalidade e confunde os olhos daqueles que a ela se submetem e mesmo dos que a produzem. Isso acontece, principalmente, quando elas se localizam no ambíguo terreno institucional.

Observamos então, que pelas pontuações da autora, se tornam evidentes situações de violência naturalizada no turno noturno da EPMPB, quando os interlocutores trazem em suas

falas expressões que retratam aceitação, conformismo com as ocorrências no reduto escolar, como podemos observar na resposta da professora Rosa, quando responde à Questão 2.1 do questionário:

Qualquer vivência/experiência nos **trás ensinamentos**, por isso devemos tirar proveito de todas essas vivências (PROFESSORA ROSA, 2020).  
[grifos da pesquisa]

Ou ainda, como afirmam a professora Flor da Lua e a professora Margarida que há

“[...] xingamentos, discussões com colegas [...]” (FLOR DA LUA).

Mas também, como observa a professora Margarida, percebendo que,

[...] a quantidade, idade e a diversidade [...], além de Conflitos [...] contornados pelos adultos na relação pedagógica (MARGARIDA).

Foi possível verificar, portanto, que é possível, mesmo diante de manifestações do fenômeno da violência presentes no contexto escolar

[...] desenvolver seu trabalho, [...] compromisso [...] (ROSA DE SARON).

Contudo, ao que parece, nem sempre a escola é assim: um espaço que produz/reproduz ou vivencia violência da escola, contra a escola, na escola, dentro da escola, pois, de acordo com uma das interlocutoras, a relação na escola apresenta problemas, porém, logo são resolvidos. Essa interlocutora diz que a escola é considerada um espaço tranquilo, apresenta uma “[...] relação tranquila [...], há alguns conflitos.

Enquanto que para o professor Lírio, na escola tudo é, [...] naturalmente resolvido (LÍRIO). Outra interlocutora, a Professora Rosa afirma que “[...] as experiências foram boas [...] permeadas de conflitos de ideias e atitudes [...]. Existe violência física e verbal” (ROSA DE SARON 2).

Podemos, assim, entender a partir dos resultados de dados analisados pela pesquisa que, as vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar, expressam uma relação de poder, a força do poder – a da autoridade do professor, uma autoridade que implica em força, para assegurar o lugar da autoridade na sala de aula e ocupar o lugar do mais forte, com a submissão do outro, utilizando de estratégias de poder e força, mecanismos que leve o outro a obedecer, e o outro, o aluno da EJA, que nas suas relações constrói histórias de vida, articuladas ao contexto social onde vivem, trabalham, circulam com amigos, vizinhos e colegas na escola.

Portanto, é possível perceber, que essas expressões destacadas são fundamentos importantes, partes de falas dos interlocutores da pesquisa que revelam a naturalização dos

conflitos na escola e mostram que a violência velada permeia as relações na instituição lócus da pesquisa realizada.

### **3.5.3 Percepção dos professores sobre relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno no cotidiano da EPMPB, Macaúbas, BA**

Este item 3.5.3 apresenta análise, resultados e discussão de dados, uma configuração sistemática sobre a percepção dos interlocutores da pesquisa sobre a tríade relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno na escola, destacando os pontos de relevância nessas relações e estão organizados em quadros temáticos para possibilitar maior compreensão das abordagens sobre o objeto de estudo, percepção dos professores sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, campo de estudo.

A percepção do professor sobre as suas relações com seus alunos, assim como entre alunos/professores e entre eles é muito importante, pois “a educação, considerada sua função social no processo de formação da pessoa, seja pelo caminho formal, não-formal ou informal, envolve conceitos, valores, atitudes, tensões, crenças, linguagem, sujeito-discurso-saberes, sentidos e significações (FERREIRA, 2003, p. 27).

A autora (2003) ainda justifica a importância dessa preocupação, quando diz que a formação social da pessoa está condicionada à tarefa de assumir o desafio de ensinar a condição humana, a educação deverá orientar o indivíduo a conviver na diversidade cultural, a tornar-se um cidadão.

Sabemos que a percepção sobre manifestações de violência na escola veiculam sem, ou com, a percepção dos próprios alunos, professores, gestores e funcionários técnico-administrativos. Nas palavras da autora, “a escola é um lugar dos que sabem bem utilizar a percepção, a sensibilidade, a razão, os sentimentos, a sabedoria, os sentidos” (p.172).

Para Ferreira (2013, p. 27),

a escola é um espaço definido para a criação dos conhecimentos e formação de conceitos e do ser humano. É um lugar apropriado para a realização dos processos de significação e construção dos conhecimentos internos e externos de participação e envolvimento dos indivíduos nas relações que permitem as reflexões sobre a diferença, as proposições de respeito, solidariedade, tolerância e exercício da cidadania.

As respostas ao item 3.5.3 sobre a percepção dos professores às respostas das questões 3.1 e 3.1.1 foram descritas no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 – Percepção do(a) professor(a) sobre as relações professor-aluno e aluno-professor na EPMPB, Macaúbas, BA – 2019-2020**

QUESTÃO DA PESQUISA: 3.1 Como você, interlocutor da pesquisa, percebe as relações professor-aluno e aluno-professor na escola? Justifique sua resposta		
Nome do (a) Professor (a) da EPMPB	Respostas do (a) professor (a), interlocutor da pesquisa	
	3.1.1 Sobre relações entre professor-aluno	3.1.2 Sobre relações aluno-professor
Orquídea	“Em relação a esse relacionamento do professor com o aluno, penso que depende da forma de saber gerir as emoções pra obter bom resultado”	“Boa. Pois o relacionamento tem que ser baseado na empatia, porque os alunos às vezes apresentam comportamentos que tem uma história muito triste de vida”.
Rosa	“Vejo uma relação boa”	“Boa. Tenho bons relacionamentos com meus alunos, sempre procurando entendê-los”.
Flor da Lua	“Eu colocaria no nível médio o relacionamento professor/aluno porque eu acho que falta ainda da nossa parte desenvolver, evoluir pra o aluno realmente entender o professor e o professor realmente entender o aluno”.	“Boa. Apesar de casos com conflitos é importante salientar que parte dos alunos e alunas (maior parte) mantinham relações boas, em que o respeito era percebido e tratado como regra porque também defendiam seu espaço de aprendizagem e a professora”.
Margarida	“Eu acho que a gente já chega com um conceito antecipado do comportamento dos alunos [...] E de certa forma, a gente já chega na defesa também por falta de maturidade nessa relação”.	“Boa. Na grande maioria das vezes uma relação tranqüila, pautada no respeito mútuo”.
Rosa de Saron	“Acho que a gente ainda, todos nós temos dificuldade em lidar, ainda falta maturidade para tratar os relacionamentos como tem que ser”.	“Boa. Apesar dos conflitos, os profissionais sempre procuram resolver de forma respeitosa e responsável”.
Lírio	“entre a gente e o aluno, a gente tenta fazer sempre o melhor. Eles também, com a gente, sempre tem aquele respeito”	“Boa. Sempre envolve um relacionamento de respeito entre ambas as partes”.
Rosa de Saron 2	“No geral, as relações entre os professores e alunos dependiam da postura do educador na administração dos conflitos que surgiam na sala de aula”.	“Regular, e mesmo sendo regulares, boas ou excelentes, sempre surgiam divergências de ideias e isso pode ser explicado pela heterogeneidade existente entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos”.
Crisântemo	“Penso que a relação é boa”	“Excelente. Procuo sempre ouvir as dificuldades enfrentadas pelos alunos, pois precisamos ajudá-los com as dificuldades do dia a dia”.

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, 2020.

Os dados expressos no Quadro 3, ao que parece, revelam que a percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre o desenvolvimento das relações entre professor-aluno e aluno-professor apresentam contradições, omissões.

Mas também, podemos dizer que, ao que tudo indica, o entrelaçamento da violência no cotidiano/contexto da EPMPB, campo de estudo, é incorporado como algo que retrata a imagem de um ser que machuca, exclui, inferioriza e desvaloriza a vítima e nem sempre ela somente, mas também, o espectador e o agressor, mas que, na maioria das vezes, passa despercebida ou naturalizada no ambiente escolar.

No Quadro 3, portanto, ao serem indagados sobre a Questão 3.1 que questiona ao interlocutor: “Como você percebe as relações professor-aluno e aluno-professor na escola? E, na justificativa (questão aberta) que correspondente à Questão 3.1.1, segundo as respostas



analisadas pela pesquisa, a violência é um fenômeno presente na EPMPB e deve ainda ser reconhecida por todos que se encontram no espaço escolar.

O que nos leva a buscar Bourdieu (1989) quando afirma que a violência é um objeto de poder que pressupõe e legitima comportamentos, atitudes e posturas de submissão de um indivíduo em relação a outros ou a uma instituição e, assim, o lugar onde a violência está presente, nas suas diferentes modalidades, diferentes formas, é a escola.

A partir desse entendimento, foi possível observar que, de acordo com as respostas dadas para as relações professor-aluno, do total de 8 (oito) professores que responderam à questão 3.1, 6 (seis) deles apontaram esta relação como “Boa”. Sendo que deste total que respondeu que considera “Boa”, 4 (quatro) destacaram a importância de melhorar a maturidade do professor para melhor conduzir as relações entre professor-aluno e aluno-professor na EPMPB, para, desse modo, evitar conflitos na sala de aula.

Nesse caso, recorrendo a Abramovay (2002) e Ferreira (2013), a violência é um fenômeno que se revela multifacetado, multidimensional, imprevisível, e pode estar presente em diferentes situações no cotidiano escolar.

A violência é, assim, um fenômeno que se manifesta pela agressão física, desrespeito ao outro, numa relação social/escolar, por meio de atos verbais, xingamentos, conflitos. Formas que podem ser caracterizadas e definidas como microviolências e violências duras, severas, que surgem nas condutas de boa convivência, nas relações de sociabilidades.

E a violência simbólica se enovela com diferentes tipos de violência, é um fenômeno cruel, imprevisível, invisível e se encontra presente em diferentes relações sociais, nas relações de poder-dominância-subordinação, capitalismo-dominância-subordinação, entranhada nas normas sociais, nas regras e hierarquias sociais e interfere diretamente e de modo perverso na vida dos indivíduos, apesar de ser pouco notada ou naturalizada pelos indivíduos, os agressores e suas vítimas.

Quanto às relações aluno-professor, 6 (seis) do total de oito professores que responderam à Questão 3.3.1, afirmaram ser esta relação percebida como “Boa”, pois segundo eles as relações são conduzidas com base no respeito, no entendimento entre os indivíduos.

Porém, um dos participantes, a professora Rosa de Saron 2, avaliou a relação aluno-professor como regular, porque na visão dela “mesmo sendo regulares, boas ou excelentes, sempre surgiam divergências de ideias e isso pode ser explicado pela heterogeneidade existente entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos” (ROSA DE SARON 2, 2020).

As violências vividas por jovens e adultos em suas trajetórias escolar são diversas e, muitas vezes, marcam suas histórias de vida, suas relações sociais e resultados relacionados a sua vida escolar marcada por repetências, evasão, abandono e exclusão do ambiente escolar.

Como lembra Charlot (2000, p. 17),

Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz marcas da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si.

De acordo com os resultados de dados coletados pela pesquisa, nas conversas informais, a trajetória escolar dos alunos da EJA, da EPMPB, faz parte desse percurso de vida, e nesse contexto, é possível perceber que as mudanças de valores, do modo de se ver, principalmente quando conseguem bons resultados na relação ensino-aprendizagem.

Sobre essa constatação, percebemos que do total de 8 (oito) professores, interlocutores da pesquisa, apenas um avaliou a relação aluno-professor como excelente e justificou sua resposta, afirmando: “Procuro sempre ouvir as dificuldades enfrentadas pelos alunos, pois precisamos ajudá-los com as dificuldades do dia a dia”.

Ao que parece, há uma denotação de passividade expressa na justificativa dessa interlocutora sobre as relações escolares que envolvem professora e aluno no ambiente escolar. Há algo sobre essa relação que não pode ser revelado ou que a impede de revelar por algum motivo muito forte, mas que faz parte de seu convívio escolar e que ocorreu na relação professora-alunos no espaço escolar da EPMPB e que não a permite lembrar ou não deseja puxar os fios do baú.

Como diria Pierre Nora (1993), os fios de sua memória, das suas lembranças que se esgota não é tarefa fácil. A escola representa lugar de encontros, de construção de relações de interações e lugar de aprendizagens, lugar de trocas, experiências, vivências pedagógicas, de fazer amizades, assim, armazena grande parte da memória social devido ao seu cotidiano e de sua temporariedade, transmissão de valores, conhecimentos.

Por isso, é também um espaço simbólico, um lugar que marca trajetórias, um lugar de memória material e simbólica. Um espaço feito de aprendizados, e os lugares de memória “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea nas sociedades atuais, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Percebemos então, que de uma forma ou de outra, os conflitos estão presentes no contexto escolar através das variadas formas e permeiam as relações entre os diversos agentes.

Os conflitos, as violências e (in) disciplina sempre estão presentes na escola e são categorias que, a cada dia, aumenta a preocupação de professores e gestores escolares, sendo pauta da mídia, de debates e reflexões de pesquisadores e estudiosos do tema. E, na EPMPB, ao que tudo indica, durante as conversas informais, é discutido esse cenário que se apresenta nas relações alunos-alunos e que muito tem interferido no processo ensino-aprendizagem, na permanência desses indivíduos no espaço escolar.

Além disso, foi perceptível que as manifestações de violência que entremeiam de diferentes modos na relação aluno-professor, são mais evidentes que na relação professor-aluno, mas sempre solucionados por vias do entendimento e do diálogo, justificam os professores.

Conforme os resultados dos dados coletados na pesquisa, ao que tudo indica, dizer que, como destacam as respostas dos professores investigados, em suas falas deixam escapar que, as manifestações de violência estão presentes na escola e, muitas vezes, de forma camuflada nas ações dos agentes escolares se manifestam no cotidiano escolar.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão de presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU, 1994, p. 31).

E, apesar de serem praticadas por alguns sujeitos, elas afetam todo entorno da sala de aula, trazendo conseqüências tanto para os professores quanto para os alunos. E, assim, portanto, podemos pensar que todos os alunos que se envolvem em conflitos, violências, se tornam prejudicados no processo ensino-aprendizagem.

### **3.5.3.2 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre as relações entre alunos na EPMPB, Macaúbas, BA**

Este subitem 2.5.3.2 trata da questão sobre o que sabem/dizem/pensam os professores sobre as relações entre alunos na escola e, ao que tudo indica, nas relações entre alunos na EPMPB existe violência simbólica, que muitas vezes, é naturalizada no contexto escolar, nas relações entre alunos e, por isso, não é reconhecida como uma manifestação de violência.

Sabemos que na escola existem as diferenças de idade, gênero, sexo e outras que se enovelam e, é nesse espaço, que a complexidade e as manifestações de violência também se entrelaçam e danos podem ser acarretados em todas as dimensões escolares.

No Quadro 4 - Percepção dos professores sobre as relações entre alunos (as) na EPMPB, do total de 8 (oito) professores que, ao ser perguntado sobre o que sabem/dizem/pensam sobre as relações entre alunos, todos eles responderam a esta questão.

**Quadro 4 – Percepção dos professores sobre relações entre alunos-alunos na EPMPB – 2019-2020**

<b>QUESTÃO DA PESQUISA: 4.1 Quanto às relações entre alunos(as) na escola, como você define? 4.2 Justifique sua resposta.</b>	
<b>Nome do(a) Professor(a) da EPMPB</b>	<b>Respostas do interlocutor (a) da pesquisa sobre as relações aluno-aluno na Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, Macaúbas, BA</b>
Orquídea	“Regular. Oscila muito, por isso acho regular, muitos estão numa idade que é comum mudarem de comportamento, mas os professores e os alunos mais velhos dão um suporte para que haja um equilíbrio”.
Rosa	“Boa. Meus alunos por serem mais velhos, eles se interagem bem”.
Flor da Lua	“Regular. Vou considerar a relação entre alunos regular porque para parte destes que não conseguiram manter a paz na sala ou para outros que acabavam por se envolver nas discussões, o ambiente pedagógico se tornava desestabilizado e violento. Com isso todos e todas que estavam inseridos ali (inclusive os ‘bons’) ficavam submetidos a esse tipo de violência”.
Margarida	“Boa. Mesmo tendo situações delicadas em alguns momentos”.
Rosa de Saron	“Boa. Há alguns conflitos, mas que sempre são resolvidos”.
Lírio	“Regular. Existe alguns conflitos, quando um provoca verbalmente o outro, mas tudo se resolve com diálogo”.
Rosa de Saron 2	“Boa. Os alunos se agrupavam de acordo com suas preferências, faixa etária, mas surgiram conflitos que algumas vezes, necessitaram de intervenção policial”.
Crisântemo	“Regular. Como são alunos que chegam com muitas dificuldades, percebo que alguns se dispõem a ajudar uns aos outros”.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

Os resultados de dados do Quadro 4, mostram oscilações entre relação considerada “Boa” e relação “Regular”, demonstrando que há presença de relações conflituosas na escola pesquisada.

Podemos observar que quando perguntado sobre a Questão 4.1 “Quanto às relações entre alunos (as) na escola, como você define?” 4.1.1 “Justifique sua resposta”, dos oito interlocutores que responderam a essa Questão, 4 (quatro) deles consideram as relações entre alunos(as) na escola como “regular” e os 4 (quatro) restantes percebem essas relações como “boa”.

Nas respostas dadas pelos oito professores, portanto, observamos que quatro deles avaliaram essas relações como boas, mas deixaram transparecer que não é bem assim, pois, é possível compreender na fala da professora Orquídea, quando ela justifica que, a relação entre alunos (as) “Oscila muito, por isso acho regular, muitos estão numa idade que é comum

mudarem de comportamento, mas os professores e os alunos mais velhos dão um suporte para que haja um equilíbrio”.

Na fala da professora Flor da Lua, essas relações são consideradas como regular porque segundo ela, alguns alunos “não conseguem manter a paz na sala de aula”, outros acabam por se envolver nas discussões, desestabilizam o ambiente pedagógico, provocam violências. Na fala dessa professora, na sua turma há um grupo de alunos que ela define como “bom” e outro que nas entrelinhas de sua resposta, “não conseguem manter a paz”.

O termo paz no dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2003, p. 476) possui muitas definições, sentidos e significados e a mais famosa definição do termo “foi dada por Cícero, em Filípicas: ‘*Pax est tranquilla libertas*’ (PHIL, 2, 44, 113), muitas vezes repetida” e que na tradução para o português quer dizer: “Paz é liberdade tranquila”.

Na fala da professora Flor da Lua, ao que tudo indica, as relações entre alunos na EPMPB não podem ser consideradas que não estejam em conflito, acordo, concórdia, uma relação com ausência de problemas, de violência.

Vou considerar a relação entre alunos regular porque para parte destes que não conseguiam manter a paz na sala ou para outros que acabavam por se envolver nas discussões, o ambiente pedagógico se tornava desestabilizado e violento. Com isso todos e todas que estavam inseridos ali (inclusive os ‘bons’) ficavam submetidos a esse tipo de violência” (FLOR DA LUA, 2020).

Ao analisarmos as respostas do Quadro 4 acima, é possível compreender que, dos quatro professores que pontuaram as relações como boas, três deles ressaltaram sobre a incidência de situações delicadas e surgimento de conflitos no ambiente escolar. E, um deles, Rosa de Saron 2, afirmou ser boa as relações, porém nos relatos de justificativa deixou transparecer uma discrepância de ideias ao justificar que “Os alunos se agrupavam de acordo com suas preferências, faixa etária, mas surgiram conflitos que algumas vezes, necessitaram de intervenção policial” (ROSA DE SARON 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Essa fala da professora comprova a presença de violências na sala de aula, uma vez que agrupando por “preferências e faixa etária esses alunos estavam praticando preconceitos, além de violência verbal e física ao extremo, pois foi necessária força policial para intimidá-los. Essa é uma demonstração de que essas relações não estavam sendo boas, mas carregadas pelas formas de violência e preconceito desses alunos em relação aos demais colegas da EJA, um grupo formado por jovens, adultos e idosos.

Além disso, a participante relata ainda a existência de conflitos gerados na sala de aula e algumas ocorrências solucionadas com intervenção policial, situações que não condizem

com uma boa relação na escola, mas denotam manifestações de violência expressas no contexto escolar. “Manifestando-se de variadas formas, as violências na escola envolvem seus integrantes tanto como agressores quanto como vítimas, pois “A violência física é a face mais explícita desse fenômeno, com um destaque nas ameaças” (ABRAMOVAY, 2002, p. 338).

Nessa perspectiva, a autora (2002) nos faz perceber que a complexidade da violência na escola é um problema muito sério e precisa ser enfrentado. A professora Flor da Lua, também participante da pesquisa, avaliou a relação entre alunos (as) na escola como regular e se justificou dizendo:

Vou considerar a relação entre alunos regular porque para parte destes que não conseguiam manter a paz na sala ou para outros que acabavam por se envolver nas discussões, o ambiente pedagógico se tornava desestabilizado e violento. Com isso todos e todas que estavam inseridos ali (inclusive os ‘bons’) ficavam submetidos a esse tipo de violência (FLOR DA LUA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Nesse relato a interlocutora Flor da Lua revela claramente as ocorrências de violência enfrentadas em sua sala de aula, cita algumas formas e mostra como os efeitos danosos se expandem e afetam não só os envolvidos, mas todos os integrantes de uma classe, inclusive o professor, quando afirma que “o ambiente pedagógico se tornava desestabilizado e violento”.

#### **3.5.4 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre manifestações de violência/violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA**

O item 3.5.4 aborda a percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre manifestações de violência, violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, mostrando que ao serem indagados sobre esta questão, os professores, reconheceram que, na escola, as manifestações de violência e, dentre os vários tipos do fenômeno, encontra-se a violência simbólica presente no contexto escolar.

Os dados foram submetidos à análise descritiva e qualitativa, considerando o que pensam/dizem/falam os professores pesquisados sobre as manifestações de violência/violência simbólica na EPMPB. Dessa forma, considerando que as violências entre jovens, adultos e idosos se produzem nas relações de interação na escola, mas também, são frutos das suas vivências, das condições de vida e desemprego, que se somam a precariedade das condições de sobrevivência e de impossibilidades de pensar em condições favoráveis à cidadania. Condições essas que podem gerar descontentamentos, medo, insegurança, mas também atitudes agressivas como forma de expressar sua insatisfação, descontentamento, humilhações, preconceitos vividos, a discriminação social, racial, de gênero, idade, a exclusão

social. Diante disso, os interlocutores, professores pesquisados, demonstram como percebem e reagem frente ao fenômeno da violência, suas argumentações sobre formas presenciadas e demais ocorrências que revelam situações de violência no contexto escolar.

No Quadro 5, ao serem questionados “Você já presenciou alguma manifestação de violência na escola que trabalha? Se sim, aponte justificando qual o direcionamento entre os sujeitos dessa violência”, verificou-se que todos os professores interlocutores da pesquisa afirmaram já ter presenciado alguma manifestação de violência na EPMPB. Do total de 8 (oito) interlocutores que responderam a esta questão, todos apontaram o direcionamento aluno/aluno como violência de maior abrangência na escola, sendo que duas participantes, as professoras Orquídea e Margarida, também apontaram já ter presenciado o direcionamento de violência aluno/professor.

**Quadro 5 - Manifestação de violência presenciada por professores na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

<b>QUESTÃO DA PESQUISA: 5.1</b> Você já presenciou alguma manifestação de violência na escola que trabalha? <b>5.2</b> Se sim, aponte justificando qual o direcionamento entre os sujeitos dessa violência.			
Professor (a) da EPMPB	<b>Respostas do (a) professor (a) interlocutor da pesquisa</b>		
	Sim	Não	
Orquídea	X		Aluno-aluno e aluno-professor – “forma de falar com o colega, de expressar o que sente e o que pensa, gera alguns desentendimentos”.
Rosa	X		Aluno-aluno – “jovens que muitas vezes não aprendeu como resolver os conflitos no diálogo educadamente, às vezes partem por agressões verbais, ... intrigas entre eles”.
Flor da Lua	X		Aluno-aluno – “troca de apelidos de mau gosto, xingamentos, exaltadas discussões.”
Margarida	X		Aluno-aluno e aluno-professor – “desconfortos, conflitos.”
Rosa de Saron	X		Aluno/aluno – “não tem maturidade para lidar com as diferenças”, “conflitos.”
Lírio	X		Aluno-aluno – “Quando acontece uma brincadeira sem graça entre aluno-aluno, um desrespeitando ou até mesmo discriminando o outro.”
Rosa de Saron 2	X		Aluno-aluno – “a falta de diálogo e a dificuldade de gerir os conflitos que surgem na relação.”
Crisântemo	X		Aluno-aluno – não apresentou tipos de violência.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

O Quadro 5 acima é uma representação da situação-problema “Manifestação de violência, presenciada por professores na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020”, retratando o direcionamento de violência mais observado pelos professores, no dia-a-dia da escola, no turno noturno. Segundo os resultados da Questão 5.1, apenas as professoras Orquídea e Margarida responderam que já presenciaram alguma manifestação de violência na escola que trabalha, entre alunos-alunos e aluno-professor. O restante dos professores, 6 deles, afirmaram ter presenciado manifestação de violência na escola apenas entre alunos-alunos.

No Gráfico 1 – Manifestações de violência na escola, podemos observar que, quando perguntados sobre se “Já presenciou alguma manifestação de violência na escola, dos 8 (oito) interlocutores que responderam a esta questão, 100% respondeu que sim.

Portanto, ao serem questionados sobre 5.1, “Você já presenciou alguma manifestação de violência na escola que trabalha?” e 5.2 “Se sim, aponte justificando qual o direcionamento entre os sujeitos dessa violência”, os interlocutores da pesquisa foram unânimes em afirmar que sim, e destacaram o direcionamento aluno-aluno como o mais observado por eles (Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Percepção dos professores sobre manifestações de violência/violência simbólica na EPMPB, 2019-2020**



Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

Ainda sobre a Questão 5.2, todos justificaram suas respostas, apresentando as causas que consideram como origens dessas ocorrências na escola, além do direcionamento aluno-aluno, as professoras Orquídea e Margarida apontaram o direcionamento aluno-professor como forma também ocorrida na escola.

Quanto à relação aluno-aluno, ao que tudo indica, é uma relação que indica maior abrangência e complexidade da violência na EPMPB e precisa ser combatida por todos que compartilham esse espaço de vivências diárias.

Segundo Massi (2016, p. 14), “A violência escolar afeta alunos, professores, família, Estado e comunidade e deve ser pensada coletivamente para que seja superada. Trata-se de um problema de grande complexidade e que ocorre em pequenas e grandes proporções”. E, dessa forma, todos os segmentos vinculados ao processo ensino-aprendizagem precisam se



integrar na busca de soluções e melhoria nas relações entre os agentes escolares para que a aprendizagem não seja prejudicada.

Nas respostas dadas pelas professoras Orquídea, os tipos de violência, como “a forma de falar com o colega, de expressar o que sente e o que pensa, gera alguns desentendimentos” e encontra-se presente na escola (ORQUÍDEA, 2020).

De acordo com a professora Margarida, na escola encontram-se presentes, os “desconfortos, conflitos” (MARGARIDA, 2020). Sendo que, todas essas circunstâncias na visão das professoras, envolvem o direcionamento aluno-aluno e aluno-professor.

Na fala da professora Margarida aparece algumas expressões como “desconfortos” e “conflitos” situados como formas de violência na escola. Partindo dessa visão, entendemos que a manifestação de violência vai além da forma física.

Pois, os “desconfortos” e os “conflitos”, em sua versão simbólica se tornam constrangedores para ambas as partes, seja para aluno, sejam para professores, situações que podem passar despercebidas e são caracterizadas como formas de violência simbólica, geradora de prejuízos na saúde mental dos indivíduos e dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Logo, podemos compreender essa questão, recorrendo a Massi (2016) quando diz que,

Existe uma violência que é quase imperceptível e que se manifesta em pequenas ações, como na negação de uma identidade na participação escolar, na privação da manifestação de opções de gênero, religião e comportamento de alguns indivíduos ou na criação de estereótipos pejorativos para um grupo ou uma determinada pessoa por suas características particulares (MASSI, 2016, p. 14).

Portanto, essas são ocorrências que (MASSI, 2016) destaca como violência simbólica e podemos confirmar sua presença na escola através das falas dos interlocutores, quando estes apontam que:

[...] troca de apelidos de mau gosto (FLOR DA LUA, 2020);

[...] brincadeira sem graça entre aluno/aluno, um desrespeitando ou até mesmo discriminando o outro (LÍRIO, 2020);

[...] não tem maturidade para lidar com as diferenças” (ROSA DE SARON, 2020); “falta de diálogo (ROSA DE SARON 2, 2020).

Por tudo que foi possível perceber, apenas a professora Crisântemo não apontou violência na escola, enquanto os demais citaram várias formas: simbólica, verbal, física, de gênero e discriminação, estas foram violências detectadas e classificadas pelos professores da EPMPB. Portanto, por tudo que foi possível observar, níveis de conflitos e violências no

contexto escolar revelam a construção de uma percepção dos professores entrevistados sobre manifestações de violência e de violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, os quais consideram esses fenômenos relacionados aos resultados de repetência, evasão e abandono escolar de alunos.

Enfim, os dados coletados na pesquisa revelam as violências como indicadores associados ao contexto escolar, ao ambiente de aprendizagem da sala de aula.

#### **3.5.4.1 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre conflitos/manifestações de violência na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

O subitem 3.5.4.1 o que sabem/dizem/pensam os professores sobre conflitos/manifestações de violência na EPMPB, Macaúbas, BA, revela a percepção dos professores sobre conflitos/manifestações de violência, considerando a relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno e quais destes fenômenos são mais frequentes na EPMPB, Macaúbas, BA.

Conflitos e violências são sempre conceitos muito complexos, difusos e se constituem sempre como um desafio para as práticas docentes e pedagógicas, como também para as relações de interações no espaço escolar e, muitas vezes, são resultados de desestabilização familiar que chega até a escola, de uma educação sem regras, normas, limites. Na escola, os conflitos, violências, indisciplina, atrapalham o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a aula do professor e os processos de sociabilidades no espaço escolar

Por isso, é preciso buscar estratégias para entender a origem da violência, reconhecer de que modo ela se estabelece na escola, reconhecer os elementos que a constituem, quem são os agressores, as vítimas e, em alguns casos, quem são seus expectadores.

Para a pergunta do questionário fechado e aberto aplicado aos interlocutores da pesquisa sobre a percepção dos professores, quando perguntado sobre o que sabem/dizem/pensam os professores sobre os conflitos/manifestações de violência na EPMPB, Macaúbas, BA, observamos que 100% dos interlocutores responderam que “sim”, considerando a violência entre alunos a mais frequente na escola e as causas que levaram a determinada classificação pelos participantes da pesquisa, são diversas.

Podemos observar, através dos resultados apresentados nas respostas dadas pelos professores que, por unanimidade, apontaram que o direcionamento de violência aluno/aluno é o mais frequente na escola.

As respostas à Questão 5.3 do questionário fechado e aberto e as justificativas as suas respostas, como podemos observar, encontram-se relacionadas a cada um dos interlocutores no Quadro 6, a saber:

**Quadro 6 - Violência que o professor considera mais frequente na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

<b>QUESTÃO DA PESQUISA: 5.3 Qual a violência entre os envolvidos (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) que você considera mais frequente na escola? 5.3.1 Justifique sua resposta:</b>	
<b>Nome do(a) Professor(a) da EPMPB</b>	<b>Respostas abertas dos interlocutores da pesquisa</b>
Orquídea	“Entre aluno-aluno é mais frequente sem dúvida, pois a forma de falar com o colega, de expressar o que sente e o que pensa, gera alguns desentendimentos. Por isso que é de suma importância a educação emocional na escola, pois uma grande parte dos alunos não encontra nos seus lares um apoio emocional”.
Rosa	“Na escola a grande maioria dos alunos vem de famílias desestruturadas, jovens que muitas vezes não aprendeu como resolver os conflitos no diálogo educadamente, às vezes partem por agressões verbais, causando assim intrigas entre eles”.
Flor da Lua	“A violência ocorria em maior volume entre aluno-aluno. As causas, era frequente ver que de um para outro havia a troca de apelidos de mau gosto, xingamentos, exaltadas discussões sobre acontecimentos fora da escola”.
Margarida	“Aluno-professor e aluno-aluno. Vejo, na maioria das vezes, a questão de limites, costumes externos que são manifestados na escola e que geram desconfortos, conflitos”.
Rosa de Saron	“Aluno-aluno. Muitos dos alunos não têm maturidade para lidar com as diferenças e outros vêm de família desestruturada e que não aprenderam a lidar com situações conflituosas.”
Lírio	“Quando acontece uma brincadeira sem graça entre aluno/aluno, um desrespeitando ou até mesmo discriminando o outro.”
Rosa de Saron 2	“Pelas minhas observações e experiência, a violência é mais freqüente justamente entre os alunos, devido justamente a falta de diálogo e a dificuldade de gerir os conflitos que surgem na relação.”
Crisântemo	“Alunos-alunos”. Não justificou.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

Dessa forma, relataram que as manifestações de violência estão presentes entre alunos da escola através de discriminação, desrespeito, falta de diálogo, conflitos, discussões e também na forma de falar com os colegas, de expressar o que sente, dentre outras situações.

Do total de oito professores que responderam ao questionário fechado e aberto, apenas a professora Crisântemo não justificou a causa da violência apresentada na escola.

A professora Flor da Lua destacou em sua fala várias causas que vem incitando a violência na sala de aula e afirmou que “era freqüente ver que de um para outro havia a troca de apelidos de mau gosto, xingamentos e exaltadas discussões sobre acontecimentos fora da escola”.

Nesse relato da professora revelava sobre comportamentos e atitudes de alunos que podem se enquadrar em várias formas de violência, física e psicológica/simbólica, dentre elas,

o bullying, uma violência psicológica. Para Fante (2005, p. 28-29), a violência se caracteriza como,

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente adotados por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

Diante das colocações da autora e da análise dos dados apresentados no Quadro 6 sobre “Direcionamento de violência que o professor considera mais freqüente na EPMPB”, percebemos através dos relatos dos professores e, principalmente, na fala da professora Flor da Lua, que na instituição pesquisada existe diversas formas de violência, inclusive a simbólica e o *bullying*, onde os alunos são os mais envolvidos nessa situação.

Para Charlot (2002), a violência simbólica não pode mais manter-se na escola por muitos anos, as relações de poder entre professores e alunos também não tem mais espaço na escola e merecem ser combatidas. Ferreira (2017) lembra que a violência escolar se processa em articulação com a violência social. Na fala da professora Rosa, interlocutora da pesquisa,

Na escola a grande maioria dos alunos vem de famílias desestruturadas, jovens que muitas vezes não aprendeu como resolver os conflitos no diálogo educadamente, às vezes partem por agressões verbais, causando assim intrigas entre eles” (PROFESSORA ROSA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

O professor Crisântemo apesar de reconhecer que na escola ocorre, com mais frequência, a violência envolvendo aluno-aluno, na escola, não justificou a sua resposta. E a professora Margarida considera que a maior incidência da violência ocorre entre aluno-professor e aluno-aluno e, justifica:

Vejo, na maioria das vezes, a questão de limites, costumes externos que são manifestados na escola e que geram desconfortos, conflitos (PROFESSORA ROSA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

Enquanto que, a professora Rosa de Saron reconhece a violência envolvendo alunos como a mais freqüente, e assim, justifica a sua resposta considerando que,

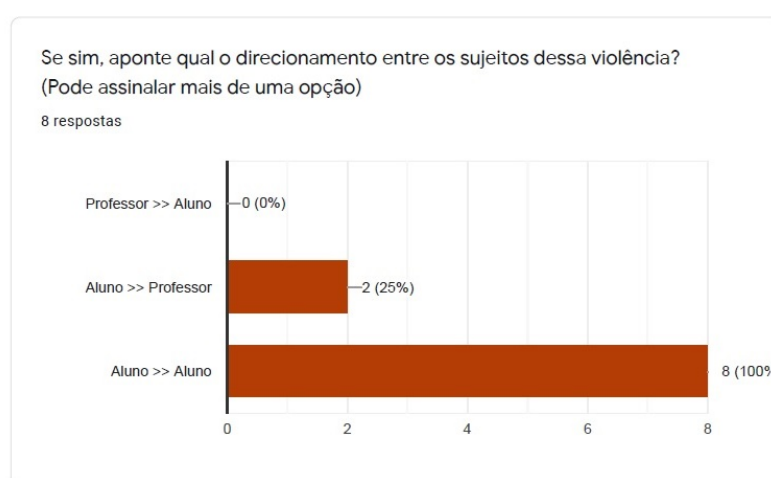
Muitos dos alunos não têm maturidade para lidar com as diferenças e outros vêm de família desestruturada e que não aprenderam a lidar com situações conflituosas (PROFESSORA ROSA DE SARON, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

A professora Rosa de Saron 2 também afirma:

Pelas minhas observações e experiência, a violência é mais frequente justamente entre os alunos, devido justamente a falta de diálogo e a dificuldade de gerir os conflitos que surgem na relação.

Por tudo que foi observado na escola, durante o período de março de 2019 a março de 2020, as manifestações de violência entre alunos, são resultados que podem ser melhores visualizados através dos Gráficos 1 e 2, dados que foram coletados pelas entrevistas semiestruturadas, revelando que todos os professores já presenciaram a violência na EPMPB (Gráfico 2) e as relações mais afetadas pelo fenômeno é entre alunos-alunos (100%), como pode ser identificado no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – O que dizem/falam/pensam os professores sobre o direcionamento entre os alunos envolvidos nas violências na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**



Fonte: informações coletadas pela pesquisa, 2020.

Conforme os resultados representados no Gráfico 2, foi possível perceber que o espaço escolar é um lócus de violências e a violência simbólica é o tipo de maior ocorrência, dentre as demais formas de violência escolar. Este fato ficou evidente na pesquisa, quando 100 % dos interlocutores afirmaram ter presenciado situações de violência em sua prática escolar e especificaram alvos de maior incidência do fenômeno da violência simbólica, ficando em 1º lugar o direcionamento aluno-aluno e em 2º, as ocorrências aluno-professor, como podemos observar no Quadro 6 e, nos Gráficos 1 e 2, que também revelam resultados da coleta de dados, subitem 3.5.4.1 da pesquisa.

Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY, 2002, p. 33).

Sobre a incidência desse fenômeno, a autora adverte em sua fala que na escola essas ocorrências acontecem frequentemente e de forma diversificada pelo fato de ser este o espaço que contempla as diferenças, sendo entrelaçado pelas dimensões institucional, social e comportamental. Essa condição se torna favorável ao surgimento dos conflitos vinculados à divergência de valores e opiniões dos que dividem esse mesmo espaço. Nessa perspectiva, portanto, ao que tudo indica, incidem também as falas dos professores, quando revelam sobre as manifestações de violência presenciadas na trajetória docente, situações que remontam a complexidade dos fatos.

### 3.5.5 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre violência escolar e os tipos identificados no contexto da EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020

O item 3.5.5 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre violência escolar e os tipos identificados no contexto da EPMPB, corresponde à Questão 6.1 e 6.1.1 do questionário fechado e aberto e os resultados encontram-se no Quadro 7, que retrata a percepção dos professores sobre a existência, ou não, de manifestações de violência na EPMPB, a saber:

**Quadro 7 – Tipos de violência presenciados pelo/a professor/a na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 6.1 Você acha que tem violência na escola que trabalha? 6.1.1 Se já presenciou alguma violência, qual foi o tipo (s)?

Nome do (a) Professor (a) da EPMPB	Respostas do interlocutor (a) da pesquisa	
Orquídea	Sim	Violência simbólica (psicológica).
Rosa	Sim	Violência física, verbal, simbólica (psicológica) e <i>bullying</i> .
Flor da Lua	Sim	Violência física, verbal, simbólica (psicológica), violência contra o patrimônio da escola e <i>bullying</i> .
Margarida	Sim	Violência física, verbal, simbólica (psicológica), violência contra o patrimônio da escola e <i>bullying</i> .
Rosa de Saron	Sim	Violência física, verbal, violência contra o patrimônio da escola e <i>bullying</i> .
Lírio	Sim	Violência verbal e <i>bullying</i> .
Rosa de Saron 2	Sim	Violência física, verbal, simbólica (psicológica), violência contra o patrimônio da escola e <i>bullying</i> .
Crisântemo	Sim	Violência verbal e <i>bullying</i> .

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

Os dados apresentados no Quadro 7 acima e na forma de gráfico abaixo, referem-se às respostas dos professores, interlocutores da pesquisa e revelam o que pensam esses professores, ao serem questionados sobre a existência e os tipos de violência ocorridos na

EPMPB, campo investigado. Quando perguntados sobre, 6.1 Você acha que tem violência na escola que trabalha? e 6.1.1 Se já presenciou alguma violência, qual foi o tipo? Todos os interlocutores, oito professores, responderam que “sim”. Dessa forma, tiveram as alternativas na escala aplicada com as seguintes opções: sim, não e não tenho opinião, seguida pela questão 6.1.1 Se já presenciou alguma violência na escola, qual foi o tipo?”. Por tudo que foi possível observar, os professores em unanimidade apontaram “sim” e justificaram a resposta aberta que complementa essa questão, revelando a multiplicidade e multidimensionalidade das violências no espaço escolar da EPMPB.

Desse modo, conforme as respostas dos entrevistados que indicaram as formas de violência mais presenciadas por eles na escola que trabalham, como simbólica, psicológica, física, verbal e *bullying*. Todos os entrevistados informaram mais de um tipo de violência no cotidiano da EPMPB, e sete dos entrevistados revelaram que o *bullying* é a violência mais frequente, entrelaçada à simbólica.

Vale enfatizar, portanto, que dos oito professores que participaram da pesquisa, cinco identificaram a violência simbólica como uma das formas mais evidenciadas nas relações na EPMPB. Enquanto sete dos interlocutores confirmaram a presença do *bullying* nas relações entre os sujeitos. Além disso, outras formas também foram reveladas pelos participantes como violência frequente no espaço escolar, como a violência verbal, apontada por sete professores, a violência contra o patrimônio da escola revelada por 4 professores e a violência física sinalizada por cinco interlocutores da pesquisa.

Na EJA, por se tratar de educação de jovens, adultos e idosos as ocorrências de violências são aquelas que se configuram como modos de atingir o outro, com impactos que, por sua vez, se traduz, tanto na reprodução de preconceitos, estereótipos e discriminação, reprodução de desigualdades, como de conflitos que causam danos, prejuízos diversos, sofrimentos psicológicos às vítimas das violências praticadas pelo seu agressor, provocando baixa autoestima e negação da vida dessas vítimas.

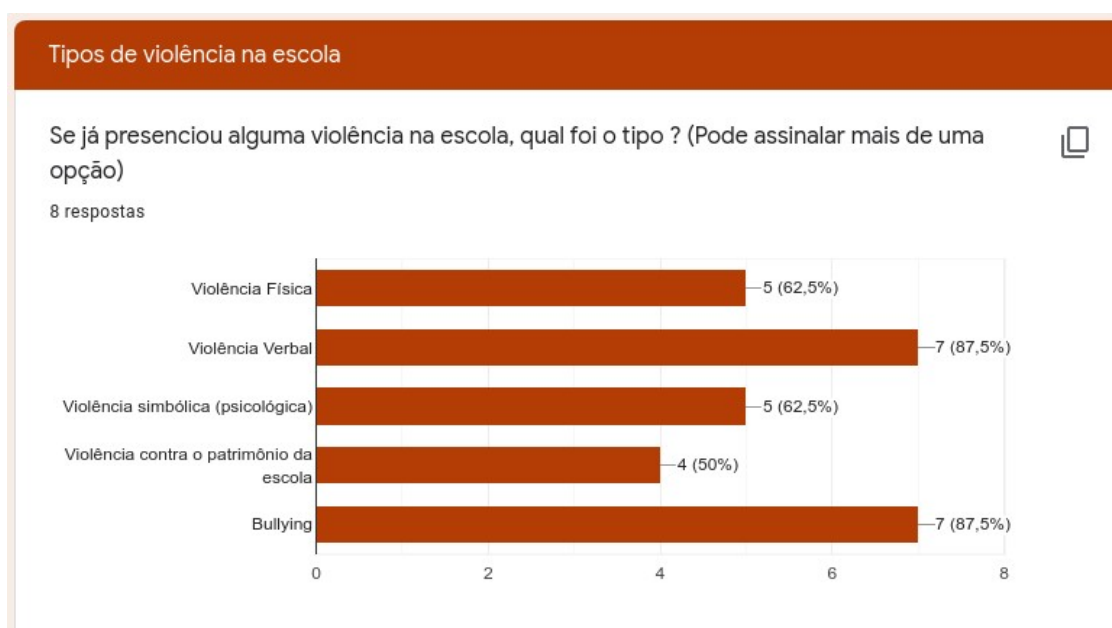
Diante dos dados apresentados e analisados no Quadro 7 e nos Gráficos 1 e 3, observamos que na EPMPB há diferentes manifestações de violência permeando as relações entre os agentes escolares. E se classificássemos essas violências na escola, teríamos em primeiro lugar o *bullying* e a violência verbal, e, em segundo, a violência simbólica e a violência física, patamares que sinalizam preocupação e tomada de decisões para a equipe docente e gestora da escola.

Sobre esses aspectos da violência escolar, muitas vezes tratados como insignificantes dentro das instituições de ensino, Abramovay (2002) nos alerta,

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY, 2002, p. 26).

As pontuações feitas pela autora vêm justificar a amplitude dos prejuízos na educação e a importância da busca de soluções para o combate ao fenômeno da violência na escola, um trabalho complexo que deve ser direcionado, interdisciplinar e que requer empenho e integração de todos: alunos, professores, coordenadores, gestores e demais funcionários, envolvendo ainda ações ou projetos vinculados às Secretarias de Educação.

**Gráfico 3 -Tipos de violência na EPMPB, Macaúbas, BA**



Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

De acordo com os dados revelados pelos professores entrevistados pela pesquisa e representados no Gráfico 3 – Tipos de violência na EPMPB, a violência física e a violência simbólica (psicológica) representam 62,5% das violências presenciadas na escola pelos professores investigados, seguidas da violência verbal e o *bullying* que ocupam o segundo lugar, representando um percentual de 87,5% e, por último, com 50% estão as ocorrências de violência contra o patrimônio da escola.



Sobre as questões do *bullying* na escola, ao que tudo indica, conforme os resultados revelados nas respostas dos interlocutores da pesquisa, sobre a forma de violência mais identificada na EPMPB, Lopes Neto (2005) nos informa que essa violência se apresenta de forma direta ou indireta no espaço escolar, a depender da circunstância em que ocorre e os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, Lopes Neto esclarece que,

O *bullying* é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando estão ausentes. São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos. São atos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos. O *bullying* indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adotados pelas meninas (2005, p. 166).

Diante do exposto, o autor (2005) busca auxiliar professores e demais agentes escolares para manterem atentos ao comportamento apresentado, tanto por meninos quanto por meninas nas relações desenvolvidas no contexto escolar, essa é uma forma de identificar e prevenir possíveis manifestações dessa violência entre alunos.

De acordo com a Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015, Lei do *Bullying* (BRASIL, 2015, p. 2), em seu Art. 3º, o *bullying* se constitui como uma violência e a depender de como é praticado, se divide em vários outros tipos e dentre eles “I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente” e “V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar”. Em meio a essas formas de violência, percebemos que muitas foram apontadas pelos interlocutores da pesquisa, quando confirmaram a presença da violência, apresentando os tipos presenciados na escola que trabalha, dentre os quais, a violência simbólica (psicológica), violência física, verbal, violência contra o patrimônio da escola e o *bullying*.

Portanto, esta é uma Lei que não deve ficar no papel, mas ser explorada no âmbito escolar, envolvendo o planejamento dos professores, as pautas de reuniões com pais e responsáveis, além de trabalhada com os alunos integrada aos conteúdos curriculares. A efetividade e a eficácia desta Lei do *Bullying* poderão permitir a criação de estratégias contra a violência e o seu combate no contexto escolar. É muito importante valorizar uma forma de prevenção do fenômeno pelas vias do conhecimento de causa e efeito que a violência carrega em si e projeta em suas vítimas e demais atingidos no contexto escolar. Para tanto, é preciso também que as práticas da escola sejam contempladas com mudanças significativas, com a valorização de uma gestão democrática e participativa na escola.

### **3.5.6 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre formas, causas e consequências da violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

O item 3.5.6 – O que sabem/dizem/pensam os professores sobre formas, causas e consequências da violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020, tem a intenção de revelar a percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre formas, causas e consequências da violência simbólica na escola, destacando a forma mais freqüente e, conseqüentemente, a violência que se constitui como a maior causadora de prejuízos no processo ensino-aprendizagem do aluno da EJA, na EPMPB, em Macaúbas, BA.

Para aprofundar o conhecimento sobre a percepção dos professores acerca da violência/violência simbólica na EPMPB, a presente pesquisa perguntou aos interlocutores sobre o que sabem/dizem/pensam sobre as formas, causas e consequências da violência simbólica no contexto escolar, considerando a importância de buscar do interlocutor uma justificativa a sua resposta à questão fechada, dando oportunidade para esse participante revelar o porquê da resposta dada.

Nas conversas informais, os interlocutores revelaram que a violência é um fenômeno socialmente representado no processo de interações, ao que parece, é um “ato democrático”, numa escola que luta para efetivar suas práticas democráticas e participativas, exterminando fatores arraigados, como a falta de respeito entre alunos e aluno-professor.

A violência é uma forma de negação do sujeito, de negação do outro, portanto, o seu lugar não pode ser a escola, pois este é um lugar de dar sentido à vida, a vida do professor, a vida do aluno e de todos que nela se encontram envolvidos e, a EJA é uma modalidade de educação que tem como importância fundamental qualificar para a vida, para a atuação no contexto social, instrumentalizando o aluno por meios de ações humanas, culturais e políticas com amplo conhecimento de valores humanos, sociais, cidadania, condição humana.

As formas, as causas e as consequências da violência na EPMPB são diversas, complexas, e quanto à percepção de professores da EJA, como diz Freire (1996), entra em cena, o valor da sensibilidade, da ternura, da afetividade, das emoções. Nessa perspectiva, deve-se levar em conta a formação docente para a EJA, a criticidade responsável, a curiosidade ingênua do aluno, suas experiências, suas vivências.

A partir dessa compreensão podemos observar que as respostas fechadas do questionário, dadas pelos professores na Questão 6.2, encontram-se representadas no Quadro 8 abaixo, juntamente com a pergunta aberta, Questão 6.2.1, onde podemos observar as indicações feitas pelos entrevistados sobre a forma de violência considerada mais freqüente na escola e as justificativas que levaram esses professores a tal escolha.

**Quadro 8 – Percepção dos professores sobre violência mais frequente no contexto escolar e os prejuízos no processo ensino-aprendizagem na EPMPB, 2019-2020**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 6.2 Dentre as violências apresentadas no contexto escolar, qual (is) você apontaria como mais frequente e maior causadora de prejuízos no processo ensino-aprendizagem na EPMPB? 6.2.1 Justifique.

Nome do professor da EPMPB	Respostas do interlocutor (a) da pesquisa
Orquídea	“A simbólica com certeza, pois esse tipo fica meio que camuflado na ação ou fala, mais difícil de identificar e também de corrigir. Tem que ter conhecimento e sensibilidade, pois em pequenos atos, corriqueiros até, vamos perceber esse tipo de violência [...] que prejudica o processo ensino-aprendizagem”.
Rosa	“O <i>bullying</i> geralmente é o início para outros tipos de violência, os alunos costumam inventar apelidos maldosos, iniciando assim, agressões verbais, físicas e simbólicas”
Flor da Lua	“Todo e qualquer tipo de violência trás aos alunos e alunas prejuízos no processo de aprendizagens. Aqui ressalto que depende muito do (a) aluno (a) vítima. Porém o <i>bullying</i> é um tipo de violência que pelo fato de se repetir da mesma forma, com a mesma vítima e no mesmo ambiente, intimida e alcança um nível de medo e pavor que a pessoa que vive tal violência sofre também fora daquele ambiente. Leva a dor para onde vai. Contudo, sua aprendizagem se compromete de forma a causar prejuízos que mesmo estancando a violência, a vítima continua com dificuldades”.
Margarida	“Desrespeito”. Não justificou.
Rosa de Saron	“A mais freqüente na minha opinião é o <i>bullying</i> , pois pode causar transtornos graves na vítima”.
Lírio	“ <i>Bullying</i> , porque é uma forma de violência que menospreza o caráter do outro”.
Rosa de Saron 2	“Acredito que o <i>bullying</i> , pois afeta psicologicamente o indivíduo”.
Crisântemo	“A violência verbal, pois ela é muito comum entre os adolescentes do noturno”.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020

Os dados apresentados no Quadro 8 acima, confirmam mais uma vez a presença de violências na EPMPB com a prevalência do bullying, citado pela maioria dos interlocutores, ou seja, dos oito professores participantes da pesquisa, cinco afirmaram que o bullying é a forma de violência mais frequente na escola e a que mais afeta o ambiente escolar, trazendo danos na aprendizagem e na vida dos que são afetados.

Entre os prejuízos mais evidentes estão doenças psicológicas, a evasão escolar e conseqüentemente, a geração de outras violências, como a simbólica, que é caracterizada por Bourdieu (2002, p. 4) como “a violência suave, insensível as suas próprias vítimas” e que na escola pode vir integrada a outras violências.

Na percepção de Bourdieu (1989, 2002), essa é uma forma de violência que age na sutileza movida pelo “poder simbólico”, resultando na relação de dominante e dominado, uma violência invisível e naturalizada nas escolas através da inculcação do arbitrário cultural.

De acordo com a Professora Orquídea (2020),

[...] esse tipo fica meio que camuflado na ação ou fala, mais difícil de identificar e também de corrigir. Tem que ter conhecimento e sensibilidade, pois em pequenos atos, corriqueiros até, vamos perceber esse tipo de

violência [...] que prejudica o processo ensino-aprendizagem (PROFESSORA ORQUÍDEA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

Nessa colocação, a interlocutora destaca e caracteriza a violência simbólica a partir de sua experiência, buscando diferenciá-la das demais. A professora Margarida por sua vez, apontou como mais frequente o desrespeito, mas não apresentou justificativas.

Enquanto que, a professora Crisântemo destacou a violência verbal, buscando justificá-la como algo “muito comum entre os adolescentes do noturno”, o que remonta uma forte evidência de que há a naturalização e reprodução da violência no contexto escolar.

E sobre a manifestação de violência de maior incidência na escola, foi apontado o *bullying*, citado por 5 dos oito professores que participaram da pesquisa.

O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o *bullying* como a vitimização têm conseqüências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores (LOPES NETO, 2005, p. 165)

Sobre essa forma de violência, o autor (2005) alerta para a abrangência dos seus efeitos, esclarece sobre o potencial destrutivo do fenômeno e destaca os envolvidos nessa conduta maléfica. Para ele, “Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais.” (2005, p. 165).

Dessa mesma forma, a Professora Rosa (2020) reforça em sua fala que “O *bullying* geralmente é o início para outros tipos de violência, os alunos costumam inventar apelidos maldosos, iniciando assim, agressões verbais, físicas e simbólicas”, violências que precisam de combate através da conscientização e do olhar atento dos professores, gestores e pais.

Afinal, podemos concluir que a percepção dos professores sobre a violência mais frequente no contexto escolar e os prejuízos no processo ensino-aprendizagem na EPMPB, no período de 2019 e 2020 é fato e, ao que tudo indica, a problemática evidenciada emerge a possibilidade de analisar as ações da escola, suas práticas pedagógicas pautadas na realidade dos alunos e na melhoria da qualidade de vida escolar desses estudantes na escola.

Nessa perspectiva, os alunos da EJA buscam o espaço escolar para melhorar a sua condição humana, a sua dignidade e ter os seus direitos reconhecidos, não podendo encontrar nele dificuldades para permanecer e ampliar os seus conhecimentos.

### **3.5.7 Concepção dos professores sobre ações de poder e obediência na relação professor-aluno na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

Neste item 3.5.7 Concepção dos professores sobre ações de “poder e obediência” na relação professor-aluno na EPMPB, o professor é perguntado sobre o que pode ser considerado dentro dos padrões de normalidade, quando se trata da relação poder-obediência e como ele analisa essa relação na sala de aula. Os conceitos “poder e obediência (Quadro 9) foram analisados à luz de Arendt (1979, 1992) para entendermos o que é autoridade e autoritarismo na sala de aula, e assim, poder diferenciá-los na prática pedagógica.

**Quadro 9 – Concepção dos professores sobre a relação “poder e obediência” na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 6.3 Na sua concepção até que ponto “poder e obediência” na escola podem ser considerados dentro dos padrões de normalidade? 6.3.1 Como você analisa essa relação na sala de aula?

Nome dos Professores da EPMPB	Respostas do interlocutor (a) da pesquisa
Orquídea	“Penso que em relação ao poder não pode ser confundido com imposição e nem a obediência acontecer por medo ou ameaça, mas pelo respeito do aluno ao professor como uma autoridade na escola”.
Rosa	“Acredito que essas regras da disciplina, não podem é querer coagir, obrigar o aluno a fazer aquilo que ele não está preparado para fazer ou não quer fazer. Acredito que deve buscar estratégias para que ele entenda que é preciso obedecer regras, ter disciplina mas de forma natural, infelizmente tem uns que não entende e tem que ser de forma imposta”.
Flor da Lua	“Quando o respeito mútuo se faz presente na relação professor/aluno e a obediência do aluno se dá pelo respeito ao professor, por este ser uma autoridade na sala de aula.
Margarida	“A gente precisa preparar o aluno pra vida e ele vai encontrar situações de hierarquia, então é essa situação. Quando eles olham com essa igualdade não colocando aí a questão de quem pode mais, de quem pode menos, mas numa organização escolar, de uma organização social a necessidade de ter conhecimento disso e obediência dentro da normalidade e não na imposição. Então, às vezes esses conflitos surgem dentro da unidade escolar, às vezes esses conflitos fortalece na sociedade porque ele não entende essa questão de hierarquia familiar, escolar e que precisa ser trabalhada na sala de aula”.
Rosa de Saron	“Eu acho que esse poder não pode ser no sentido de você defender a sua verdade absoluta e não levar em consideração a verdade do outro, que o outro acredita. Quando você impõe algo sem ter um fundamento, sem ter um argumento, como na escola a gente tinha algumas situações, por exemplo, ah você não pode usar boné, você não pode fazer isso e aquilo. Só que a gente não tinha argumentos pra isso, essa era a verdade de alguns, mas não era a verdade do aluno, ele não vê o boné como uma falta de respeito. Então se você não tem argumentos, você não pode impor isso, querer uma obediência às cegas, sendo que o outro também tem a verdade dele. É preciso respeitar isso, ter autoridade sem autoritarismo, respeitando a verdade do outro também”
Lírio	“Na medida em que professor e aluno interajam por meio do diálogo, um respeitando o outro.”
Rosa de Saron 2	“Quando o respeito é o condicionante nessa relação escolar e a obediência do aluno se dá pautada por ele. Dessa forma, o professor é visto como a autoridade da sala de aula”.
Crisântemo	Não respondeu.

**Fonte:** Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

No Quadro 9, acima, quando questionados, questão 6.3 “Na sua concepção, até que ponto “poder e obediência” na escola podem ser considerados dentro dos padrões de normalidade? e 6.3.1 Como você analisa essa relação na sala de aula?”. Do total de oito professores investigados, um deles, o professor Crisântemo não respondeu à questão 6.3 e nem 6.3.1, que corresponde a sua justificativa à resposta dada nesta questão. Desses

professores, cinco enfatizaram sobre a importância do respeito mútuo na base das relações escolares, envolvendo “poder” e “obediência” e o restante, 2 professores, pontuaram sobre o conhecimento e reconhecimento das questões disciplinares e hierárquicas na escola.

“Acredito que deve buscar estratégias para que ele entenda que é preciso obedecer regras, ter disciplina mas de forma natural, infelizmente tem uns que não entende e tem que ser de forma imposta” (ROSA, 2020). Através desta resposta da professora Rosa, observamos que na escola há uma necessidade de conter os alunos disciplinados e obedientes, uma forma de manter a organização escolar e fazer valer a autoridade do professor na relação professor-aluno. Em outra circunstância a interlocutora dá a entender que é preciso agir com “autoritarismo” para que esse poder de liderança do professor em sala de aula seja efetivado, reconhecido por esses alunos, mesmo que seja de forma imposta, deixando de ser uma relação de autoridade e imediatamente se transformando numa relação movida pelo autoritarismo.

Sobre essa condicionante, ressalta Chauí (2012) que,

O autoritarismo está de tal modo interiorizado nos corações e mentes que ouvimos com naturalidade a pergunta: “sabe com quem está falando?” sem nos espantarmos de isso seja o modo fundamental de estabelecer a relação social como relação hierárquica. Da mesma maneira, alguém pode usar a frase “um negro de alma branca” e não ser considerado racista (CHAUÍ, 2012, p. 160).

Nesse sentido, as relações na escola e na sociedade são regidas de forma naturalizada sem nos darmos conta da prática de um preconceito evidente ou de uma manifestação de violência de forma despercebida, nos espaços de vivências, seja na família, na escola ou em qualquer outra instituição caracterizada por uma estrutura hierárquica.

Nesse contexto, a professora Orquídea (2020) dá o seu parecer e assinala “que em relação ao poder não pode ser confundido com imposição e nem a obediência acontecer por medo ou ameaça, mas pelo respeito do aluno ao professor como uma autoridade na escola”. Em concordância a essa ideia, a professora Flor da Lua (2020) também reforça que poder e obediência acontecem revestidos de autoridade “quando o respeito mútuo se faz presente na relação professor-aluno e a obediência do aluno se dá pelo respeito ao professor, por este ser uma autoridade na sala de aula”.

Vale aqui destacar que os interlocutores Lírio, Rosa de Saron e Rosa de Saron 2 também aderiram a essa mesma forma de pensar, colocando o respeito na base das relações dotadas de autoridade, onde “poder” e “obediência” sejam regidos pelo reconhecimento e pelo respeito de ambas as partes.

Partindo desses pressupostos, Arendt (1997) vem nos alertar e esclarecer pontos de relevância sobre o conceito de autoridade,

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assentam nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm um lugar estável predeterminado) (ARENDR, 1997, p. 79).

Diante da abordagem da autora (1997), podemos entender que os conceitos de autoridade, autoritarismo, hierarquia, poder e obediência estão vinculados nas relações escolares, mas são divergentes entre si. A autoridade não impõe nela as relações de “poder” e “obediência”, têm em sua estrutura o respeito e o reconhecimento, enquanto que o autoritarismo se expressa nas hierarquias, sendo o “poder” imposto e a “obediência forçada, fatos que não se atrelam ao conceito de autoridade.

Por fim, podemos com apoio de Ferreira, Santana e Eugênio (2020, p. 500) dizer que é

[...] um desafio, sobretudo quando vivemos em uma sociedade que mantém práticas colonialistas e autoritárias, herdeiras da colonização e império europeu, uma tradição da cidadania que a burguesia produziu, reproduziu e disseminou por todo território brasileiro, sem distinção.

Portanto, na EPMPB, essa é uma questão que precisa ser tomada como uma forma de compreender que é preciso buscar estratégias para combater o autoritarismo nas relações do cotidiano escolar.

### **3.5.8 O que sabem/dizem/pensam os professores sobre violência simbólica na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

Para tratar da violência simbólica na escola, neste item 3.5.8 “O que sabem/dizem/pensam os professores sobre violência simbólica na Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, Macaúbas, BA, foi realizada uma análise descritiva e qualitativa que procura interpretar as falas dos professores (Quadros 10 e 11), sobre o fenômeno da violência simbólica na EPMPB.

Nesse contexto, a “Percepção dos professores sobre a existência de violência simbólica na escola é revelada através de breve relato de vivência escolar” (Quadro 10) e “O

que dizem os professores sobre a violência simbólica no livro didático adotado pela EPMPB (Quadro 11), justificando-se em seguida a opção de escolha da alternativa assinalada.

**Quadro 10 – Percepção dos professores sobre manifestação de violência simbólica na EPMPB, 2019-2020**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 7.1 Você percebe a existência de violência simbólica na escola? 7.1.1 Se já presenciou alguma violência simbólica na escola, faça um breve relato de como ocorreu essa manifestação.

Nome dos professores da EPMPB		Respostas do interlocutor (a) da pesquisa
Orquídea	Sim	“Quando o aluno assume uma opção que não é geral, alguns colegas tratam como se este aluno não existisse na sala de aula. O professor percebe que essa exclusão é um tipo de violência. Uma discriminação que dispensa a fala. Infelizmente”.
Rosa	Sim	“Muitos alunos esquecem que deve ter respeito com professores, direção. Alguns ‘bate de frente’, esquecendo que no espaço escolar existe hierarquia e que devemos respeitar”.
Flor da Lua	Sim	“Em uma das situações de violência simbólica foi possível assistir a alunos de bairros diferentes trocar ofensas, produzir violentas ameaças e tudo isso se confirmar fora da escola. O aluno foi atingido na cabeça com uma pedra e sua vida ficou em risco. Passou por cirurgias e restabeleceu a saúde. Uma verdadeira briga de gangues”
Margarida	Sim	Não fez o relato
Rosa de Saron	Sim	“Alunos fazendo piadinhas com outros por conta da sua opção sexual e também faltando com respeito com colegas mulheres pela forma como se veste ou se comporta”.
Lírio	Sim	“Um colega sendo preconceituoso com o outro em relação à sexualidade, falando verbalmente e com gestos”.
Rosa de Saron 2	Sim	“Quando dividia a turma em grupos, o aluno era rejeitado ou aceitado contra vontade dos demais, pelo fato de ser negro”.
Crisântemo	Sim	“Uma aluna que era travesti e os alunos não se relacionavam, nem sentavam perto dela”.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

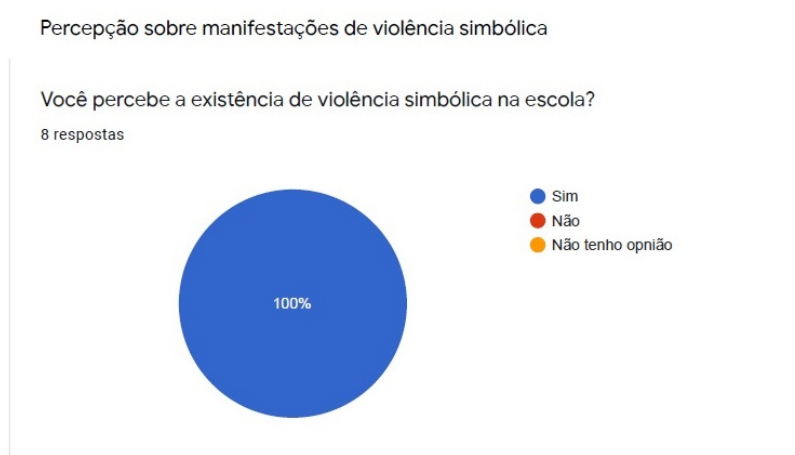
No Quadro 10, quando os interlocutores foram indagados sobre 7.1 “Você percebe a existência de violência simbólica na escola? e 7.1.1 Se já presenciou alguma violência simbólica na escola, faça um breve relato de como ocorreu essa manifestação”, sendo 7.1 uma questão fechada de múltipla escolha (Sim, Não, Não tenho opinião) e 7.1.1 uma questão aberta do questionário que buscou saber qual a justificativa para a resposta a 7.1 fechada, observamos que todos os professores, 100% dos participantes responderam “Sim”.

Portanto, pelo que foi revelado nesses resultados, podemos afirmar que os professores da EPMPB, turno noturno, já perceberam a existência de violência simbólica no contexto escolar. E, além disso, foi possível observar também que todos apresentaram relatos que, de alguma forma revelam o tipo de violência vivenciada na escola, com exceção da professora Margarida que apenas assinalou a questão fechada, mas não justificou a resposta que foi dada.



O Gráfico 4 – Percepção dos professores sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, demonstra que dos 8 (oito) professores entrevistados que responderam a pergunta “Você percebe a existência de violência simbólica na escola?”, todos foram unânimes em dizer “Sim”, revelando que 100 % desses interlocutores já presenciaram manifestações de violência simbólica na escola pesquisada.

**Gráfico 4 - Percepção dos professores sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, 2019-2020.**



Fonte: Dados coletados pela pesquisa – 2019-2020

Contudo, apenas uma professora participante não justificou sua resposta para essa Questão. Os demais relataram suas vivências com o fenômeno na escola deixando evidente que já perceberam não apenas uma, mas várias formas de violência aliadas principalmente, a preconceitos diversos ocorridos no espaço escolar. Essas situações foram praticadas por alunos contra colegas e contra professores, fatos que segundo os interlocutores geraram outros tipos de violência na escola.

Sobre a diversificação da violência no contexto escolar, Charlot (2002) discorre sobre a pluralidade de sentidos do fenômeno, conceituando como,

- a) Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação

profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (p.).

Nessa perspectiva do autor se assenta a visão dos interlocutores da pesquisa, quando as opiniões emitidas por cada um deles refletem uma dimensão da violência que atinge a escola.

Os professores afirmam em relatos que muitas vezes as manifestações de violência ocorriam dentro da própria sala de aula. A professora Rosa de Saron (2020), ao ser entrevistada afirma: “Alunos fazendo piadinhas com outros por conta da sua opção sexual, e também faltando com respeito a colegas mulheres pela forma como se veste ou se comporta”.

Observamos que o professor Lírio (2020) tem a mesma percepção da professora Rosa de Saron quando relata que já presenciou a situação entre alunos. Ele afirma ter presenciado “um colega sendo preconceituoso com o outro em relação à sexualidade, falando verbalmente e com gestos”. Da mesma forma, a professora Crisântemo (2020) afirma que tinha “Uma aluna que é travesti e os outros alunos não se relacionavam, nem sentavam perto dela”. Estes depoimentos retratam que a escola apresenta uma forte evidência da presença de preconceito e discriminação entre alunos da EJA.

Em relação a essa violência, Louro (2000, p. 17) diz que,

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar de forma mais evidente sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar.

Nessa justificativa a autora (2000) esclarece o quanto é difícil lidar com essas questões em sala de aula, fazendo com que as diferenças sejam respeitadas e todos possam usufruir dos mesmos direitos estudantis dentro da escola, um espaço de vivências, mas também de hierarquias, e quase sempre movido por valores que agregam ao padrão das classes dominantes.

A professora Orquídea, por exemplo, ao ser entrevistada, revela que,

“quando o aluno assume uma posição que não é geral, alguns colegas tratam como se este aluno não existisse na sala de aula. O professor percebe que essa exclusão é um tipo de violência. Uma discriminação que dispensa a fala. Infelizmente” (ORQUÍDEA, 2020).

No relato da professora Orquídea, por tudo que foi possível perceber, a presença da violência simbólica, quando ela descreve sobre a postura de rejeição dos colegas em relação à aluna que assume suas diferenças e é discriminada, tratada como “invisível” pelos próprios colegas.

E é também no espaço escolar que as diferenças começam a sobressair, ganham uma visibilidade negativa, pois aqueles (as) que são diferentes, logo começam a ser alvo das “brincadeiras” e dos apelidos, e as reações são as

mais diversificadas. Passam pela aceitação, pela relação silenciosa e até mesmo pela agressão. E os adultos nem sempre estão preparados para identificar esse tipo de violência, nem para conduzir a mediação quando o conflito já está posto (CERQUEIRA, 2010, p. 24).

É nesse contexto que cabe a intervenção das políticas públicas de apoio e formação continuada que possam instrumentalizar professores, cabendo também de imediato à escola desenvolver ações educativas que venham conscientizar e modificar a atitude comportamental de alunos que discriminam e são preconceituosos no espaço escolar.

A professora Rosa de Saron 2, ao ser entrevistada, afirma que também vivenciou situação de violência na escola e afirmou em relato que,

Quando dividia a turma em grupos, o aluno era rejeitado ou aceitado contra a vontade dos demais, pelo fato de ser negro (ROSA DE SARON 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

Nesse depoimento o preconceito racial é posto em alta, confirmando a percepção dos professores que na EPMPB existe violência, e violência de várias formas interagindo no mesmo espaço: o espaço escolar. Sobre a questão da violência na escola, destaca a professora Flor da Lua (2020) que,

Em uma das situações de violência simbólica foi possível assistir a alunos de bairros diferentes trocarem ofensas, produzir violentas ameaças e tudo isso se confirmar fora da escola. O aluno foi atingido na cabeça com uma pedra e sua vida ficou em risco. Passou por cirurgias e restabeleceu a saúde. Uma verdadeira briga de gangues (FLOR DA LUA, 2020).

Observamos que no relato de vivência feito pela professora Flor da Lua (2020) expressam-se a violência de forma física e verbal, porém, podem estar implícitas nos motivos que levaram às agressões outras formas de violência, que não aparecem explicitamente, mas são naturalizadas nas instituições de ensino, agem na sutileza e culmina com grandes estragos aos estudantes, como o discorrido no relato da interlocutora da pesquisa.

A violência geradora de muitas outras formas de violência e que Bourdieu (1989, 2002) a nomeia como violência simbólica, é apresentada na pesquisa de Massi (2016), intitulada “Presença da violência simbólica na perspectiva dos alunos de duas turmas do ensino médio de uma escola pública em Chapecó-SC”, entrelaçada ao *bullying*. Para Massi (2016, p. 7), a prática do *bullying* entre os alunos é um modo de violência simbólica frequente nas relações escolares”.

Portanto, ao analisar os relatos dos professores entrevistados pela pesquisa, foi possível perceber que todos, um total de 8 interlocutores, remontam às questões de violência naturalizada e reproduzida na escola, fatos que segundo os interlocutores trazem prejuízos no

processo ensino-aprendizagem e comprometem as relações harmoniosas entre alunos, aluno-professor e professor-aluno na EPMPB, campo da pesquisa.

### 3.5.8.1 O que dizem os professores sobre manifestações de violência simbólica no livro didático adotado pela EPMPB, Macaúbas, BA

O subitem 3.5.8.1 aborda a questão da violência simbólica no livro didático adotado pela EPMPB, de acordo com a percepção dos professores, interlocutores da pesquisa. As respostas a Questão 8.1 que se refere a esta problemática estão apresentadas no Quadro 11, que interroga os interlocutores da pesquisa, a saber: 8.1 Quanto aos conteúdos veiculados pelo livro didático adotado pela EPMPB, você percebe algum tipo de violência simbólica?

Para confronto entre os dados revelados, foi solicitado que o professor no subitem 8.1.1 Justifique sua resposta. A Questão 8.1, portanto, procurou saber de que modo a violência simbólica se manifesta (ou não) no processo ensino-aprendizagem e é (ou não) representada no livro didático adotado pela EPMPB.

**Quadro 11 – O que dizem os professores sobre a violência simbólica e os conteúdos veiculados pelo livro didático na EPMPB, 2019-2020**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 8.1 Quanto aos conteúdos veiculados pelo livro didático adotado pela EPMPB, você percebe algum tipo de violência simbólica? 8.1.1 Justifique sua resposta.

Nome dos Professores da EPMPB	Respostas dos interlocutores da pesquisa sobre violência simbólica e livro didático na Escola Pública Municipal Pétala Branca	
Orquídea	Sim	“O material de estudo vem muito resumido, como se o aluno já detivesse algum conhecimento prévio. No caso da EJA, há alunos que ficaram anos sem estudar, então tratar esse aluno como os do regular, considero sim um tipo de violência”.
Rosa	Não	“Nos livros que já usei nunca percebi algum tipo de violência”.
Flor da Lua	Não	“Os livros didáticos trazem temas que abordam o trabalho em outros tempos e nos atuais. Discute a atualidade, identidade e pluralidade, o país e suas diversidades. Demonstra um direcionamento para os trabalhos pedagógicos”.
Margarida	Sim	“A valorização das classes mais favorecidas”
Rosa de Saron	Não tenho opinião	“Não noto”.
Lírio	Não	“Nunca percebi”.
Rosa de Saron 2	Sim	“Quando as imagens dão destaque para pessoas de pele clara, de classe social elevada ou uma cultura em detrimento das demais”.
Crisântemo	Não	“Nunca percebi nenhum tipo de violência simbólica nos livros didáticos”.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

Conforme podemos observar, ao ser perguntado sobre 8.1 “Quanto aos conteúdos veiculados pelo livro didático adotado pela EPMPB, você percebe algum tipo de violência simbólica?”, um total de 8 (oito) interlocutores responderam a esta Questão, sendo que, 3 (três) deles responderam que “Sim”, 4 (quatro) responderam que “Não” e 1 (um) respondeu que “Não tem opinião”.

Para as justificativas às suas respostas fechadas do questionário, os 3 (três) interlocutores que responderam “Sim”, percebem algum tipo de violência simbólica no livro didático adotado pela EPMPB, revelaram situações diferentes, como é possível verificar nas suas falas a seguir:

- O material de estudo vem muito resumido, como se o aluno já detivesse algum conhecimento prévio. No caso da EJA, há alunos que ficaram anos sem estudar, então tratar esse aluno como os do regular, considero sim um tipo de violência (ORQUÍDEA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).
- A valorização das classes mais favorecidas (MARGARIDA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).
- Quando as imagens dão destaque para pessoas de pele clara, de classe social elevada ou uma cultura em detrimento das demais (ROSA DE SARON 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

A professora Orquídea revela que o material de estudo do aluno é muito resumido e considera esta questão “uma violência simbólica”, e refere-se ao desprezo, pouca importância. A professora Margarida, ao que tudo indica, percebe que o aluno EJA, menos favorecido, trabalhador, deve ser mais respeitado na escola e a professora Rosa de Saron 2 revela outra questão, percebendo que as imagens do livro didático trazem preconceitos, discriminação racial, divulga a ideologia do branqueamento, valorizando as imagens de pessoas de pele clara, portanto, as pessoas de pele branca, ricos, de “classe social elevada”, e a valorização pelo que foi possível entender, valoriza a cultura hegemônica, branca, europeizada.

Sobre essa questão, Bourdieu e Passeron (1992) destacam que a seleção de significações é uma categoria importante para entender a cultura de um grupo, de uma classe como sistema simbólico, pois, para os autores (1992),

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”.

Como foi possível observar nas falas dos interlocutores (Quadro 11), a violência é um fenômeno multifacetado, social e historicamente construído e reproduzido pela sociedade e suas instituições, inclusive pela escola. A violência simbólica tem pouco ou nenhuma visibilidade, mas ocupa todos os espaços da escola, inclusive do livro didático.

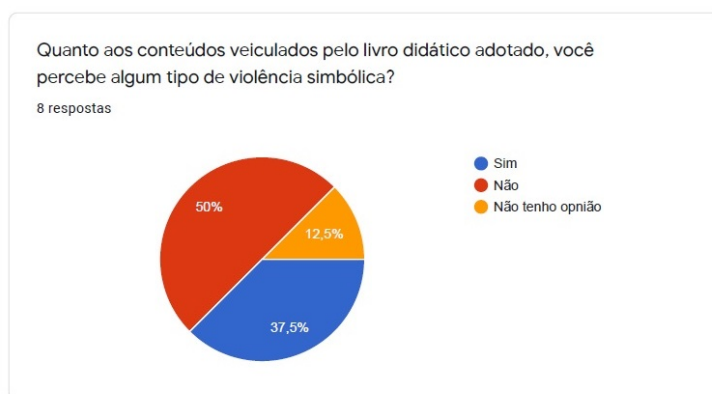
Na escola, este fenômeno está por toda a parte, e no livro didático é representada pelas ilustrações nele contidas e sua presença é marcada por diferentes formas, concepções,

constituindo-se como um instrumento ideológico na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem dos alunos, como também representada nos discursos do professor e de seus alunos.

No Gráfico 5 – Conteúdos veiculados pelo livro didático adotado pela EPMPB e a violência simbólica, é possível verificar o que dizem/pensam os professores investigados sobre este veículo de informações e conhecimentos no contexto escolar, o livro didático.

Como podemos observar no Gráfico 5 e no Quadro 11, do total de oito professores que responderam a esta pergunta, portanto, 100% respondeu, mas de forma diversificada. Sendo que 50% responderam que “Não” tem violência no livro didático, 37,5% responderam que “Sim” e o restante, 12,5% afirmaram “Não ter opinião” sobre o assunto.

**Gráfico 5 – Conteúdos veiculados pelo livro didático adotado pela EPMPB e a violência simbólica**



A professora Orquídea, ao ser entrevistada, responde que, “no caso da EJA, há alunos que ficaram anos sem estudar, então tratar esse aluno como alunos que estão na condição de aluno regular, considero sim um tipo de violência” (ORQUÍDEA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

De acordo com as respostas dos interlocutores, foi possível entender, ao que tudo indica que os professores participantes das entrevistas e do questionário fechado e aberto na pesquisa, demonstram desconhecimento sobre situações de violência simbólica no espaço escolar da EPMPB, no que tange aos conteúdos veiculados pelo livro didático. Pois, na fala de alguns deles, como podemos verificar no Quadro 11 e no Gráfico 5, as respostas denunciam pelas expressões e categorias por eles utilizadas para responder a questão aberta 8.1.1 justifique sua resposta, como “não percebo”, “não ouvi”, “não sei”, “não tenho opinião”, onde

maioria dos professores apresentaram possível desentendimento ou não reconheceram a presença da violência/violência simbólica no contexto do livro adotado pela EPMPB.

No entanto, ao que parece, alguns entrevistados, a exemplo da professora Margarida (2020) que apontou como violência “A valorização das classes mais favorecidas” e a professora Rosa de Saron 2 (2020) que informou que os conteúdos do livro didático têm violência “Quando as imagens dão destaque para as pessoas de pele clara, de classe social elevada ou uma cultura em detrimento das demais”.

Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1992, p. 21) nos esclarece que,

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Perante o posicionamento dos autores, observamos que houve o enquadramento das falas da professora Orquídea (2020), quando ela aponta os conteúdos e “material de estudo” fora da realidade do aluno, desvinculado do seu interesse, o que invoca a questão do arbitrário cultural.

A professora Margarida (2020) revela “a valorização das classes mais favorecidas” como uma forma de violência percebida por ela no livro didático e por fim, a professora Rosa de Saron 2 (2020), vem apontar as questões de imagens que valorizam “pessoas de pele clara, de classe social elevada ou uma cultura em detrimento das demais”, sendo destacado por ela como uma forma de violência presente nos conteúdos do livro didático.

Por outro lado, a professora Flor da Lua (2020) afirma não perceber violência nos conteúdos do livro adotado e se justifica dizendo que este “demonstra um direcionamento para os trabalhos pedagógicos”, porém, entendemos que nem todos aprendem da mesma forma, não assimilam as mesmas ideias, não aprendem no mesmo tempo e são excluídos do sistema de ensino.

Dessa forma, os conteúdos trabalhados no livro didático seguem um padrão determinado, favorável à classe dominante, tida como cultura legítima e valorizada que os sistemas educacionais impõem que seja trabalhada e reproduzida na escola. E nesse sentido, tendo por base o pensamento de Bourdieu (1992; 2013) o livro didático pode estar sendo um objeto de reprodução e alienação de professores e alunos para adesão destes aos padrões da cultura dominante.

Nessa perspectiva, Massi (2016) nos adverte e dá a sua contribuição informando que “a homogeneização proposta pela escola já é um modo de exercício da violência. Alunos que não se ajustam ao modo de se sentar, ao tempo que deve estar atento, ao modo de escrever e de se relacionar não terão sucesso acadêmico” (p. 20).

Diante desse fato apresentado pela autora e comparado às colocações feitas pelos professores que perceberam a violência por trás dos conteúdos, observamos que os alunos do noturno se enquadram nessa situação, visto que na percepção dos professores os conteúdos são muito resumidos (ORQUÍDEA, 2020), privilegia as classes favorecidas (MARGRIDA, 2020) e aparecem nas imagens a ênfase e valorização de pessoas de pele clara (ROSA DE SARON 2, 2020), situações vivenciadas pelos interlocutores que denotam a simbologia da violência naturalizada e a presença de preconceitos fincados na valorização de uma cultura perante outra. Partindo desse pressuposto, Bourdieu (2007) destaca que,

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem “a cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais escolares” (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Nessa abordagem o autor condensa toda justificativa para chegarmos ao entendimento de como ocorre a violência simbólica no processo de ensino e aprendizagem, quem são os privilegiados e os prejudicados, ou seja, quem são os dominantes e os dominados nessa relação entre os sujeitos escolares. E por convivermos numa sociedade assim, autoritária, muitos se adaptam à situação imposta e a violência passa despercebida, naturalizada nas relações. É o efeito dominante/dominado expresso nos espaços das instituições de ensino.

Sobre essas questões, Chauí (2006) nos informa que “[...] o autoritarismo é estrutural, isto é, o modo de ser e de se organizar da própria sociedade brasileira. E porque não percebemos essa realidade também não percebemos a violência como forma cotidiana e costumeira de nossas relações sociais e políticas” (p. 135).

Logo, entendemos a dificuldade apresentada pelos professores em identificar algum tipo de violência nos conteúdos veiculados pelo livro didático. Esse fato se justifica quando apenas 3 dos 8 professores tiveram olhares aguçados e conseguiram perceber o enveredar da violência simbólica nos conteúdos do livro, integrado às ações educativas da EPMPB. Esses



são olhares que devemos valorizar na escola e que Bourdieu (1989; 1992; 2007; 2012) nos convida a refinar através da leitura atenta de suas respectivas obras que levam a ênfase a temática, no sentido das questões dominante/dominado e a reprodução da violência simbólica no contexto escolar.

### **3.5.8.2 O que dizem os professores sobre conteúdos e valores veiculados pela escola e sua relação com as experiências dos alunos e a diversidade entre eles na EPMPB, Macaúbas, BA**

O subitem 3.5.8.2 – O que dizem os professores sobre conteúdos e valores veiculados pela escola e sua relação com as experiências dos alunos e a diversidade entre eles na EPMPB, Macaúbas, BA, busca investigar esta questão compreendendo que a violência simbólica está por toda parte no espaço escolar, nos conteúdos veiculados pela escola, nas relações de interações, relações pedagógicas, nas vivências, experiências, trocas de saberes entre alunos, professor-alunos.

Charlot (2002, p. 434) explica que,

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, por exemplo, quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, neste caso, quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e àqueles que a representam.

Mas também, há violências que são produzidas e praticadas dentro do ambiente escolar, muitas vezes, naturalizadas e banalizadas pela escola.

Saber o que dizem os professores sobre os conteúdos veiculados pela escola e sua relação com as experiências dos alunos e a diversidade entre eles na EPMPB é muito importante, para entendermos de que modo a valorização e o respeito às diferenças na escola são veiculados pelo livro didático e pela proposta pedagógica da escola.

A violência e o insucesso escolar, muitas vezes, provocam situações de exclusão que marcam os jovens para a vida toda, por isso, é preciso propiciar espaços de convivência e de aprendizagem, assegurando a permanência desses alunos na escola.

A importância de valorização e respeito às diferenças na escola, o trabalho crítico dos conteúdos do livro didático e aplicação de proposta pedagógica que busca a melhoria da EJA é uma condição necessária para compreender como a violência é tratada no espaço escolar e, também, como a escola procura garantir qualidade da educação, a melhorias da oferta de educação de jovens, adultos e idosos.

Os alunos na modalidade EJA são geralmente, pertencentes a camadas de baixa renda, de camadas populares, excluídos pela sociedade e pela escola regular por dificuldades de acesso e de permanência no espaço escolar.

As respostas dadas para a Questão 8.2 Os conteúdos abordados no livro didático e na proposta pedagógica incitam a importância de valorização e respeito às diferenças na escola, foram sistematizadas no Quadro 12 - A importância de valorização e respeito às diferenças na escola incitados pelos conteúdos do livro didático e pela proposta pedagógica, que discutiremos a seguir:

**Quadro 12 – A importância de valorização e respeito às diferenças na escola incitados pelos conteúdos do livro didático e pela proposta pedagógica**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 8.2 Os conteúdos abordados no livro didático e na proposta pedagógica incitam a importância de valorização e respeito às diferenças na escola? 8.2.1 Justifique sua resposta.

Nome dos professores da EPMPB	Respostas do interlocutor (a) da pesquisa
Orquídea	“Sempre trazem essa importância, mas vejo que há necessidade de maior ênfase a essas temáticas na sala de aula”
Rosa	“Apesar que os livros não são totalmente adequados, mas sempre existe textos, conteúdos falando das diferenças. E além disso, a gente busca muito outros textos que envolve preconceito, valorização das diferenças . Sempre tem que buscar conteúdos extras porque o material que nós temos é muito inadequado”
Flor da Lua	“Os livros didáticos trazem algumas questões e quando a gente entende dentro da nossa escola que tem algum tipo de preconceito e está sendo praticado insistentemente por alguns alunos, a gente faz propostas de leitura de alguns textos que trazem a importância da vivência coletiva, então é nesse momento que a gente insere aí esse texto diferente”.
Margarida	“Tanto no livro didático quanto na proposta pedagógica essas questões são tratadas, mas de forma tímida, precisam ser mais enfatizadas e exploradas no contexto escolar, onde existem as diferenças e a geração de muitos conflitos”
Rosa de Saron	“Eu creio que sim. Esses livros hoje, apesar do nosso, lá da EJA, não estar pronto para a nossa realidade, a gente precisa fazer essas adaptações, mas eles trazem muito essas questões. Hoje o que a gente mais vê nos livros didáticos é a discussão social sobre essas diferenças, sobre o respeito às diferenças”.
Lírio	Não respondeu esta questão.
Rosa de Saron 2	“Percebo que essas questões precisam de um trabalho mais focado, interdisciplinar e contínuo na escola”
Crisântemo	“O livro da EJA é muito resumido e essas questões raramente aparecem, o professor é que busca intercalar essa necessidade trazendo textos complementares sobre o assunto”.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020

Houve uma dificuldade em aproximar os conteúdos do livro didático do entendimento dos professores, sobre conceito de violência simbólica, mas também, os conteúdos abordados no livro didático e na proposta pedagógica à importância de valorização e respeito às diferenças na escola. Do total de 8 professores que responderam a questão 8.2, 7 deles afirmaram que a importância de valorização e respeito às diferenças são trabalhados na escola, mas que na maioria das vezes os textos que incitam a temática são pesquisados à parte e trabalhados como complementares aos conteúdos do livro, ou seja, buscados de forma extra

pelo professor. Mesmo assim, os interlocutores acreditam que, além disso, ainda é necessário um trabalho educativo contínuo e de maior ênfase a essa temática, como podemos verificar nos relatos e críticas desses professores a seguir.

A professora Margarida (2020) diz que

- Tanto no livro didático quanto na proposta pedagógica essas questões são tratadas, mas de forma tímida, precisam ser mais enfatizadas e exploradas no contexto escolar, onde existem as diferenças e a geração de conflitos (MARGARIDA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

Rosa de Saron 2 responde: “Percebo que essas questões precisam de um trabalho mais focado, interdisciplinar e contínuo na escola” (ROSA DE SARON 2, 2020).

Para a professora Rosa (2020),

- Apesar que os livros não são totalmente adequados, mas sempre existe textos, conteúdos falando das diferenças. E além disso, a gente busca muito outros textos que envolve preconceito, valorização das diferenças. Sempre tem que buscar conteúdos extras porque o material que nós temos é muito inadequado.

Assim, ressalta a professora Rosa que, na EPMPB, o professor “- Sempre tem que buscar conteúdos extras porque o material que nós temos é muito inadequado”.

E sobre o livro didático adotado pela EPMPB, para os alunos EJA, turno do noturno, a professora Rosa de Saron (2020) responde que,

- Apesar do nosso, lá da EJA, não estar pronto para a nossa realidade a gente precisa fazer essas adaptações, mas eles trazem muito essas questões (ROSA DE SARON, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2020).

Da mesma forma, a professora Orquídea (2020) enfatiza ao ser entrevistada: “[...] vejo que há necessidade de maior ênfase a essas temáticas na sala de aula”.

Nas falas desses interlocutores algo nos chamou a atenção, foi em relação aos relatos da professora Rosa (2020) que ao responder à questão 8.1 e justificar 8.1.1, referente ao Quadro 11, fez a seguinte abordagem “Nos livros que já usei nunca percebi algum tipo de violência”, o que dá a entender que o livro didático adotado é muito bom e atualizado, sem falhas. No entanto, ao responder à questão 8.2 e 8.2.1 do Quadro 12, deixou transparecer oposição de ideias, quando afirmou “[...] a gente busca muito outros textos que envolvem preconceito, valorização das diferenças. Sempre tem que buscar conteúdos extras porque o material que nós temos é muito inadequado” (PROFESSORA ROSA, 2020).

Nesse contexto, tomando por base os conhecimentos de Bourdieu em suas obras “O poder simbólico” (1989) e “A reprodução: elementos para uma teoria de ensino” (1992; 2013), podemos perceber que nessa situação há manifestações de violência simbólica nas

relações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a professora Rosa não percebeu no livro classificado como “inadequado”, um fator de geração de violência simbólica na escola e nem os alunos, também reconhecem tal fato como prejuízos na aprendizagem. E, assim, poderem exigir esse direito dos órgãos responsáveis pela educação: Estado, Secretarias e outras entidades integradas nessa responsabilidade de oferecer o melhor aos alunos, disponibilizando livros novos e contextualizados para que eles, alunos do fundamental, classes de EJA do noturno tenham melhores condições de estudo. Dessa forma, ao que percebemos, essa é uma nítida expressão da violência simbólica se manifestando no processo das relações ensino-aprendizagem na EPMPB.

Trata-se de violência simbólica, práticas de condutas invisíveis, sutis, que não se mostram, naturalizadas nas relações de forma que nem mesmo a própria vítima consegue identificar, ocorre nas relações sociais entre os agentes que constituem um determinado espaço. A naturalidade com que ocorre essa violência e a não percepção dos agentes que sofrem, acarreta significativas conseqüências para a vida estudantil dos mesmos (ESTUMANO, 2018, p. 58).

Observamos que na abordagem do autor sobre o fenômeno da violência simbólica, reflete o ocorrido nas falas da professora Rosa (2020), quando em relato 8.2 e 8.2.1, Quadro 12, destacou o livro adotado na escola como um material didático “muito inadequado” por ser desatualizado e fora da realidade dos alunos, porém, em circunstância anterior, reposta a 8.1 e 8.1.1, Quadro 11, a interlocutora afirma “Nos livros que já usei nunca percebi algum tipo de violência”. Dessa forma, entre a não percepção da violência no livro adotado e a classificação como “inadequado” pela mesma interlocutora, se estabelece um lócus de violência simbólica nas relações que norteiam o processo ensino-aprendizagem na EPMPB.

Sobre esse fato, Massi (2016, p.16) nos esclarece que “A violência simbólica não começa na escola, mas tem nela um de seus mais importantes legitimadores, pois as condições de acesso, recursos e permanência na escola não são iguais para toda a população” e isso, vem justificar a oferta defasada de livros que o Estado oferece aos alunos do fundamental, classes de EJA do noturno. Uma realidade que a professora Rosa de Saron (2020) enfrenta em sua prática pedagógica e assim enfatiza “[...] apesar do nosso, lá da EJA, não estar pronto para a nossa realidade, a gente precisa fazer essas adaptações [...]”, forma encontrada por ela para corrigir a defasagem apresentada pelo livro didático adotado pela escola.

Portanto, pelos relatos apresentados de forma geral, observamos que o livro adotado pouco tem contribuído com as questões de valorização e respeito às diferenças na escola. Para suprimir essa necessidade os professores buscam textos extras e revelam insatisfação com o livro adotado, pois na percepção deles é um material didático já desatualizado e fora da

realidade dos alunos. E é nesse sentido que Bourdieu (1989, 2007, 2013) nos alerta para a questão do arbitrário cultural, fator que gera e reproduz a violência simbólica na escola.

### 3.5.9 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre medidas pedagógicas utilizadas e o combate à violência no contexto escolar

Este item 3.5.9 Percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre medidas pedagógicas utilizadas e o combate à violência no contexto escolar, aborda sobre a necessidade de promover ações pedagógicas favoráveis à solução e combate da violência na EPMPB. Com base na percepção dos professores pesquisados são apontadas sugestões que visam promover maior desempenho e harmonia nas relações que norteiam o processo ensino-aprendizagem na EPMPB. As respostas dadas foram sistematizadas no Quadro 13 - Medidas pedagógicas sugeridas pelos professores para solucionar e combater as manifestações de violência nas relações escolares da EPMPB.

#### **Quadro 13 – Medidas pedagógicas sugeridas pelos professores para solucionar e combater as manifestações de violência nas relações escolares da EPMPB**

**QUESTÃO DA PESQUISA:** 9.1 O que você indicaria para solucionar as manifestações de violência nas relações escolares?

<b>Nome dos Professor da EPMPB</b>	<b>Respostas do interlocutor (a) da pesquisa</b>
Orquídia	“Educação emocional sem dúvida, deveria ser inserida como disciplina desde as séries iniciais”.
Rosa	“A forma como os alunos são educados em casa reflete muito nos comportamentos deles, a escola tenta buscar algumas alternativas como orientações, palestras com profissionais, procurando acolher o aluno da melhor forma para ajudá-lo”.
Flor da Lua	“A educação é sem dúvida a única forma de solucionar essas manifestações de violência. Os ambientes educacionais, e aí eu estendo para além dos muros da escola, os projetos sociais e as famílias que precisam estar alinhados com o tipo de educação que desejam para as crianças. As escolas, meu espaço de ensino aprendizagem, devem projetar ações de cunho educativo, reavivar valores de vivências comunitárias para despertar nos alunos o amor pelo outro”.
Margarida	“Projetos voltados para a temática”.
Rosa de Saron	“Primeiramente a contribuição de outros profissionais como assistente social, psicólogo, entre outros e acompanhamento às famílias, além de projetos voltados para esse assunto”.
Lírio	“Projetos de conscientização e muito diálogo”.
Rosa de Saron 2	“O diálogo, projetos pedagógicos que foquem na diversidade e no respeito às diferenças”.
Crisântemo	“Projetos pedagógicos com intervenções”.

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2020.

No Quadro 13, item 3.5.9 Percepção dos professores sobre formas de solucionar as manifestações de violência no contexto escolar, foi questionado aos professores/interlocutores da pesquisa: 9.1 “O que você indicaria para solucionar as manifestações de

violência nas relações escolares?”. O total dos 8 professores que responderam a esta questão do questionário, abordaram sobre a sua percepção acerca do problema na escola e apontaram várias sugestões, como:

- Educação emocional sem dúvida, deveria ser inserida como disciplina desde as séries iniciais (ORQUÍDEA, 2020).
- [...] orientações, palestras com profissionais, buscando acolher o aluno da melhor forma para ajudá-lo (ROSA, 2020).
- Projetos voltados para a temática (MARGARIDA, 2020).
- Primeiramente a contribuição de outros profissionais como, assistente social, psicólogo entre outros e acompanhamento às famílias, além de projetos voltados para esse assunto (ROSA DE SARON, 2020).
- Projetos de conscientização e muito diálogo (LÍRIO, 2020).
- O diálogo, projetos pedagógicos que foquem na diversidade e no respeito às diferenças (Rosa de Saron 2);
- Projetos pedagógicos com intervenções (CRISÂNTEMO, 2020)

E por fim, a professora Flor da Lua destaca outros aspectos importantes, ressaltando que,

A educação é sem dúvida a única forma de solucionar essas manifestações de violência. Os ambientes educacionais, e aí eu estendo para além dos muros da escola, os projetos sociais e as famílias que precisam estar alinhados com o tipo de educação que desejam para as crianças. As escolas, meu espaço de ensino aprendizagem, devem projetar ações de cunho educativo, reavivar valores de vivências comunitárias para despertar nos alunos o amor pelo outro (FLOR DA LUA, 2020).

Observamos que nesse relato e dos demais professores da EPMPB, turno noturno, foram apresentadas propostas interessantes, demonstrando que a trajetória de soluções e combate à violência deve ser trilhada a partir do espaço escolar com as ferramentas acessíveis aos envolvidos nesse processo: professores, alunos e demais agentes escolares.

Vale ressaltar que na abordagem da professora Flor da Lua foram levantados pontos de relevância no combate à violência na escola, como o exterminar do fenômeno pelas vias da educação, o desenvolvimento dos projetos sociais e a integração família/escola na busca de soluções, além da importância do “reavivar valores de vivências comunitárias para despertar nos alunos o amor pelo outro” (FLOR DA LUA, 2021).

Nessa perspectiva, Fajardo (2006) vem nos dar sua contribuição, complementando e reforçando a visão da interlocutora ao afirmar que,

Educar não exige somente muito conhecimento didático, mas conhecimento de valores morais e éticos e também uma grande capacidade de

comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro para poder auxiliar um aluno a construir o caminho. Vê-se a grande necessidade de investimento do (no) professor no que tange à capacitação continuada, pois, ninguém conseguirá educar os outros, sem antes educar a si próprio (2006, p. 97).

Diante do exposto, percebemos que Fajardo (2006) destaca a importância do conhecimento dos valores morais e éticos na empreitada educativa e a formação continuada do professor como forma de instrumentá-lo para saber lidar com tais adversidades no ambiente escolar. E assim, orienta que devem conduzir as ações educativas com desenvoltura perante as manifestações de violência que surgem constantemente na escola. De forma que também esse profissional possa ter conhecimento das causas e conseqüências dessa violência tão sutil, naturalizada, mas devastadora no processo ensino-aprendizagem e que maioria dos professores a desconhece em sua prática pedagógica.

Sobre esse posicionamento, Alves (2006) corrobora com Fajardo (2006) e ressalta que “O mundo mudou. A escola também mudou. Nós mudamos e precisamos mudar sempre, a fim de acompanhar o processo educacional que não cessa de crescer e trazer dados novos a cada dia” (ALVES, 2006, p. 58). Salientamos que estes são desafios contemporâneos a serem solucionados na escola, onde surgem conflitos gerados pela concentração das diferenças e se enovelam na complexidade, o que demanda novas atitudes, relações harmoniosas e respeito aos direitos humanos e à diversidade no âmbito escolar.

Nesse contexto, abarcado pela visão dos autores, percebemos que múltiplos desafios acometem a esfera escolar, impedindo que os professores avancem e façam valer suas ideias na busca de soluções para a violência na escola, especificamente a simbólica, naturalizada na educação.

Diante das dificuldades de superação no campo educacional, em termos de direitos humanos e violência naturalizada, Ferreira (2020) se posiciona e nos leva a seguinte reflexão,

O que está em jogo, e ainda sem resposta, é como viver em tempo de crises na educação, autoritarismo e banalização das desigualdades sociais. Tempos sombrios que se anunciam por trás de práticas autoritárias escancaradas e desenfreadas, atos antidemocráticos, *fake news*, barbáries, que se multiplicam e diversificam-se no cotidiano da sociedade brasileira (FERREIRA, 2020, p. 497).

Enfim, são situações complexas que segundo a autora se fazem presentes no contexto social das escolas e na sociedade como um todo, desafiando e limitando as ações e condutas de professores e alunos, o que provavelmente vem se consolidar em problemas vinculados a conflitos e manifestações de violência na escola.

**PARTE IV****CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA**

Aprendemos melhor, quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, descobrindo novos significados, antes despercebidos. Aprendemos mais, quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando uma completa a outra. Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social.

Novas tecnologias e mediação pedagógica de Moran (2000).



## Considerações finais da pesquisa

Essa pesquisa de dissertação de Mestrado em Ensino foi fruto das vivências escolares e teve como objetivo analisar a percepção de professores do ensino fundamental sobre manifestações de violência simbólica na EPMPB, observando o que dizem/falam/pensam os interlocutores sobre o fenômeno entre alunos e professor-alunos no cotidiano escolar.

Os estudos foram conduzidos através da pesquisa teórica de abordagem bibliográfica e documental, e pesquisa de campo descritiva e qualitativa, uma análise realizada com oito professores do ensino fundamental, turno noturno, profissionais que atuam na Escola Pública Municipal Pétalas Brancas, sediada no centro urbano de Macaúbas, BA.

A pesquisa foi desenvolvida no período de março de 2019 a janeiro de 2021 e, para essa construção, teve como principal referência teórico-metodológica e conceitual, o pensamento de Pierre Bourdieu (1989), em suas diferentes reflexões sociológicas sobre o fenômeno da violência e sua explicação sobre a apropriação cultural que se faz e que é resultado e consequência de um modelo de sociedade marcada por diferentes formas de dominação, baseada na meritocracia, autoritarismo, patriarcado, misoginia, na autoridade paterna e dominação masculina. Além disso, apoiamos também nas contribuições de Abramovay e outros estudiosos que buscam explicar os fatos decorrentes da violência simbólica nas instituições de ensino.

O *habitus*, considerado por Bourdieu (1989) como incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, ao que tudo indica, encontra-se presente nos espaços cotidianos da EPMPB e, vem influenciando no modo de pensar, agir, sentir, ser dos interlocutores da pesquisa E, ao que parece, esta incorporação está evidente, de tal forma que se inclinam a dominação e reprodução da violência simbólica que se estabelece nas relações entre alunos, aluno-professor e professor-alunos de modo invisível, naturalizada, mesmo que nem sempre de modo consciente e, um exemplo disso, é a dominação masculina que se estende por longos tempos, pouco notada aos olhos, ouvidos e outros sentidos dos interlocutores, muitas vezes, presente nas relações escolares da instituição investigada.

Segundo o autor (1989), na formação de *habitus*, a produção simbólica constitui-se como vetor principal, pois tem a possibilidade de recriar as desigualdades de modo indireto, invisível, sutil e, desse modo, escamotear hierarquias e constrangimentos.

As provocações sobre a violência simbólica na EPMPB surgiram no momento da fase exploratória da pesquisa, um dos seus momentos mais importantes, quando através da pesquisa bibliográfica disciplinada, uma prática sistemática da pesquisa, sob a orientação

sistemática de minha orientadora, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o tema em questão de forma crítica para estabelecer diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação. Para tanto, foi preciso refletir sobre o que se têm reproduzido no espaço escolar da EPMPB, as formas de relações de interação, sociabilidades, pensar a educação e a formação do sujeito social entre os interlocutores, professores investigados pela e na pesquisa.

Dessa forma, buscamos na percepção dos professores, interlocutores da pesquisa, encontrar a resposta às nossas inquietações e pelos dados analisados, por tudo que foi possível perceber, na EPMPB existe manifestações de violência e violência simbólica, entrelaçando as relações entre os agentes escolares, aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno, conforme revelam os dados colhidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Constatou-se ainda que a maioria dessas manifestações ocorre de forma naturalizada na escola, ou seja, os professores não as reconhecem como formas de violência e esse fato fica evidente no Quadro 2, quando a maioria dos interlocutores, sete deles, avaliaram suas vivências na escola como “Boa”. Porém, demonstraram contradições nas respostas ao justificá-las, apresentando os conflitos como manifestações normais entre os alunos, por exemplo.

Esses resultados de dados coletados na pesquisa foram representados no Quadro 2, e podemos observar nas falas do professor Lírio que aponta as relações como “tranquila”, mas se justifica dizendo que nelas há “alguns conflitos”, sendo “naturalmente” solucionados.

Enquanto, a professora Margarida também avalia suas relações na escola como “Boa” e afirma que “Conflitos acontecem, porém, contornados pelos adultos da relação pedagógica”, o que revela passividade perante as manifestações de violência praticadas por alunos, situações adversas de “conflitos” tidas como fatos normais.

Nesse sentido, Bourdieu (2002) nos mostra que a violência simbólica é “suave, invisível a suas próprias vítimas, exercendo “essencialmente pelas vias puramente simbólica da comunicação e do reconhecimento”. Ou ainda, como reforça o autor (2002, 1989), a violência simbólica se manifesta do “reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”.

Essas múltiplas faces da violência simbólica favorecem a sua reprodução dentro da escola de forma naturalizada, despercebida pelos agentes, que a pratica em suas ações, como acontecem com os interlocutores da pesquisa, onde maioria deles percebe as manifestações de violência como algo normal entre os alunos. Inclusive, afirmam que são “os professores que devem aprender a lidar com essas situações”, dando a perceber certo conformismo com as manifestações de violência, não percebendo que seus efeitos podem se propagar e afetar a muitos na escola.

Outro ponto de destaque ainda no Quadro 2, incide sobre a fala de Flor da Lua, única professora a classificar suas vivências como “Regular” e que nos levou a refletir sobre um fato importante e crítico nas escolas atualmente, que é a questão da autoridade do professor. Na EPMPB, os xingamentos acontecem na sala de aula e os alunos também saem sem comunicar a autoridade ali presente, que é o professor. Entendemos através de seus argumentos que para manter esse controle e obediência dos alunos se faz necessário impor condições de respeito na sala para conseguir manter a atenção dos mesmos e ministrar as aulas.

Para compreendermos essa relação na escola, buscamos resposta em Arendt (1979), no seu ensaio “Crise da Educação, capítulo cinco de sua obra “Entre o passado e o futuro”, onde a autora nos mostra que a autoridade se encontra em decadência e por exigir “obediência” comumente ela vem sendo confundida com autoritarismo na escola.

Assim, nos esclarece a autora que autoridade não se impõe, ela é movida pelo respeito mútuo, respeito não imposto, pautado no reconhecimento enquanto que o autoritarismo se expressa através de “alguma forma de poder ou violência” tendo sua base nas hierarquias nas questões de mando e obediência, o que gera a violência nas relações e que Bourdieu (1989; 2002) concebe como um processo de dominante e dominado, no qual, a violência simbólica passa a ser reproduzida nas ações escolares.

Conforme os dados da pesquisa, na fala da professora Rosa, Quadro 9, observamos que essa é uma realidade dentro da EPMPB, quando ela aborda sobre as questões de “poder” e “obediência” nas relações professor-aluno e assim, afirma: “[...] que é preciso obedecer regras, ter disciplina mas de forma natural, infelizmente tem uns que não entende e tem que ser de forma imposta”. Nesse relato, ao analisarmos a expressão “forma imposta” fica evidente a presença do autoritarismo na relação professor-aluno confirmando as diferenciações entre “autoridade” e “autoritarismo”, pontuadas por Arendt (1979), quando afirma que a autoridade é “incompatível com a persuasão”.

Sobre essas situações, os dados da pesquisa mostram através das respostas analisadas que a violência é um fenômeno presente na EPMPB e deve ainda ser reconhecida por todos, professores, alunos, administradores, coordenadores e demais funcionários que se encontram no espaço escolar. Só a partir do conhecimento do que seja uma manifestação de violência e violência simbólica, é que os agentes escolares podem ter consciência dos fatos e dos danos causados às pessoas que convivem no espaço escolar. E assim, possam estar munidos das próprias armas de defesa, ou seja, o conhecimento de causa e efeito da violência nas relações escolares, seja ela movida pela dominação, pelo autoritarismo, prática de bullying e tantas

outras formas que podem ser observadas no reduto escolar e são causadoras de prejuízos ao processo ensino aprendizagem.

Diante dos dados analisados na pesquisa, entendemos que os entrelaçamentos da violência simbólica com outras modalidades/tipos de violência na EPMPB vêm ocorrendo nas relações professor-aluno e aluno-professor, mas sempre são justificados pelos professores como algo normal, o que permite a reprodução incessante do fenômeno no espaço escolar podendo se estender a outras modalidades, inclusive a violência física, o ponto de culminância de um processo de violência simbólica.

Quanto a essas questões na prática escolar, Abramovay (2002) e Ferreira (2013) nos mostram que a violência na escola pode ser entendida como um processo complexo, um fenômeno multifacetado, multidimensional, imprevisível e pode estar presente nas diversas situações que envolvem o cotidiano da escola. Assim, as violências podem se manifestar pela agressão física, o desrespeito ao outro numa relação social/escolar, por meio de atos verbais, xingamentos, conflitos e outros, podendo ser caracterizadas e definidas como microviolências e violências duras, severas, e ainda, de forma sutil nas condutas de boa vivência, nas relações de sociabilidades.

Muitos desses fatos foram vivenciados pelos interlocutores da pesquisa no exercício de suas funções em sala de aula, como foi relatado pelos professores Flor da Lua, Margarida, Lírio e Rosa de Saron 2, todos afirmam a presença dos conflitos de formas variadas em suas relações, ver Quadro 2 da análise de dados.

Nos dados da pesquisa, Quadros 5 e 10, representados pelos Gráficos 1 e 4 nos revelam que 100 % dos professores já vivenciaram situações de violência na escola (Quadro 5, gráfico 1) e 100 % também percebem a existência da violência simbólica na escola (Quadro 10, gráfico 4). Diante dos fatos, é importante compreendermos as situações-problemas que afetam o cotidiano escolar e permitem que a violência simbólica seja difícil de ser percebida, identificada e, principalmente por ela se apresentar de diferentes formas, diversas e complexas facetas, invisível, camuflada.

Podemos observar que ao responderem as questões 6.1 “Você acha que tem violência na escola que trabalha e 6.1.1 “Se já presenciou alguma violência, qual foi o tipo?”, todos os professores foram unânimes em dizer “Sim”, assinalando vários tipos de violência que podem ser melhores visualizados no Quadro 7, pelo Gráfico 3 – Tipos de violência na EPMPB.

Diante dos dados apresentados e analisados no Quadro 7 e nos Gráficos 1, 2 e 3, observamos que na EPMPB há diferentes manifestações de violência permeando as relações entre os agentes escolares e se essas violências na escola fossem classificadas, teríamos em

primeiro lugar o *bullying* e a violência verbal, e, em segundo, a violência simbólica e a violência física, patamares que sinalizam preocupação e tomada de decisões para a equipe docente e gestora da escola.

De acordo com a Lei n. 13.185 de 6 de novembro de 2015, Lei do *Bullying*, em seu “Art. 2º, Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação”, podendo ainda se estender em formas de I - ataques físicos, II – insultos pessoais, III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, IV – ameaças por quaisquer meios, V – grafites depreciativos, VI – expressões preconceituosas, VII – isolamento social consciente e premeditado e VIII – pilhérias. Tudo isso revela a amplitude e complexidade do *bullying* na escola e o quanto é difícil combatê-lo na sala de aula e na escola como um todo.

Sabemos que a escola não é uma ilha e não podemos pensá-la como um espaço isolado, ela tem influências diversas e uma forte ligação social para além dos seus muros, por isso a violência não se encontra só na escola, ela está na sociedade como um todo. Na escola se concentra pelo fato de haver vivências diversificadas, valores múltiplos e visões distorcidas que levam aos conflitos, tudo ocorrendo no mesmo espaço. Nessas circunstâncias, o *locus* da violência acaba sendo a escola, o local onde deságua as diferenças e divergências.

Segundo Chauí (2012), essas ocorrências surgem na escola e na sociedade brasileira porque “Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais”.

Para manter a paz na escola e solucionar os conflitos e manifestações de violência na EPMPB os professores sugerem que é preciso reavivar valores humanos. O professor Lírio enfatizou a importância do diálogo nas relações escolares como forma de amenizar conflitos impondo autoridade e não autoritarismo. A questão dos valores humanos se insere nesse contexto quando permite ao outro ser respeitado enquanto pessoa, enquanto ser humano.

Enfim, podemos considerar que analisar a percepção dos professores e buscar entender a complexidade da violência simbólica, sua forma de manifestar nas relações escolares e suas conseqüências na vida dos sujeitos, foi um grande desafio nessa trajetória de estudos que aos poucos foi sendo desvelado à luz da teoria confrontada com os dados da pesquisa.

Foi nesse percurso de incertezas e embasamento nos conceitos estudados, que os conhecimentos foram sendo consolidados, possibilitando chegar aos resultados e ao entendimento de que as manifestações de violência simbólica ocorrem na educação e na escola precisamente.

Nesse contexto, os dados da pesquisa de campo confirmaram as hipóteses levantadas no início desse trabalho, deixando evidente que os objetivos foram alcançados nessa pesquisa. Vale salientar que as contribuições teóricas serviram como norte para perceber nas falas e respostas dos professores a diferenciação entre a violência simbólica e as demais, uma vez que sua forma sutil e naturalizada nas instituições, a torna confundível com outras violências que entrelaçam as relações escolares.

Na concepção de Bourdieu (1989, 2012, 2013), a violência simbólica é uma violência invisível, perversa, exercida por mecanismos e meios genuinamente simbólicos de interação, através da comunicação e do conhecimento, e se estabelece numa relação de poder, submissão e legitimação das relações entre os sujeitos, o que obviamente terá como resultado a subordinação e a cumplicidade no cotidiano das instituições, dentre elas, a escola. Nesse contexto, ao que tudo indica, podemos perceber a EPMPB envolvida pelos entrelaçamentos da violência simbólica a outros tipos de violência que se enovelam em tramas, concepções, relações escolares e sociais presentes no cotidiano da escola pesquisada.

Sendo assim, é possível compreender que as formas de relações no contexto escolar são resultantes do convívio diário e das sociabilidades partilhadas entre os sujeitos. As formas de convivência na escola podem fazer com que este lugar se constitua, não apenas como locus de exercício da violência, mas também, de sua produção e reprodução, um processo concebido por Bourdieu e Passeron (2013) como “arbitrário cultural”.

E no caso da escola pesquisada, o livro adotado não atende a necessidade dos alunos da EJA, segundo os professores é descontextualizado e eles precisam o tempo todo, estar buscando outros textos, outros mecanismos para melhorar os conteúdos abordados pelo livro didático da escola.

Como diz a professora Rosa “Sempre tem que buscar conteúdos extras porque o material que nós temos é muito inadequado” e, através desse relato, percebemos claramente a questão do arbitrário cultural envolta no processo ensino-aprendizagem da EPMPB se revelando através dos conteúdos avaliados como “inadequados” pelos professores que atuam nessas classes, as classes de EJA do ensino fundamental, noturno.

Nessa escola, observamos que as manifestações de violência física são visíveis e ocorrem sempre entre alunos, inclusive é, muitas vezes, a causa de evasão e abandono escolar. Mas também há ocorrências de violências que não são facilmente identificadas e que causam problemas psicológicos, afastamentos/isolamento de alunos prejudicando os processos de sociabilidades e a aprendizagem, podendo ainda acarretar outros danos aos sujeitos na escola.

Nessa dimensão, percebemos que é importante desvendar as confluências entre as relações sociais mediadas pelas práticas institucionais e, neste estudo, pelas práticas e vivências/interações entre alunos e professor-alunos no contexto escolar.

É fundamental que essas confluências sejam analisadas, para que, desse modo, seja possível buscar mecanismos que permitam a desconstrução das relações, que evidenciam a produção de manifestações da violência simbólica nos ambientes de aprendizagens dos espaços da escola investigada. E, assim, a instituição deve buscar condições necessárias para promover melhorias significativas no processo ensino-aprendizagem e nas relações de interações entre alunos, professor-aluno e aluno-professor no contexto escolar.

Logo, essa pesquisa se justifica em ultrapassar o cumprimento acadêmico e acentuar a importância das discussões sobre a violência simbólica no cenário das escolas, envolvendo principalmente reflexões sobre o segmento do ensino fundamental da EJA.

Dessa forma, pretendemos contribuir com a ampliação dos espaços de debates, reflexões e formulações sobre as violências na escola, especialmente sobre a violência simbólica, suas causas e consequências no processo ensino-aprendizagem do aluno e fracasso escolar, com vistas à formação de sujeitos conscientes de suas ações, comportamentos e simbologias. Nessa perspectiva, buscando compreender a atuação da escola e da sociedade de modo geral no decorrer do processo histórico e social de violência atrelado ao patriarcalismo naturalizado e banalizado nas relações escolares. E nesse percurso, é preciso encontrar formas de combater às violências no espaço escolar, com ênfase na violência simbólica que em seu conjunto possam estar sendo reproduzidas (in) voluntariamente no mesmo.

Enfim, esperamos que esta pesquisa originada nos pilares da experiência se torne instigação para a busca de novos saberes, e assim, trazendo em si as marcas deixadas pelas violências vividas nos tempos e espaços de infância, de adolescência e juventude da pesquisadora ao chegar à escola e nela vivenciar o fenômeno no espaço escolar/sala de aula, de suas vivências na profissão de professora e coordenadora da educação básica, possa então, se constituir como uma referência e contribuição no combate à violência na escola, abrindo caminhos para outras pesquisas. Este é um percurso que provoca inquietações a cada momento que o olhar e o espelho se cruzam no cotidiano escolar, observando as relações entre alunos, professor-alunos e aluno-professor e, por isso, o percebemos como uma possibilidade de avançar o entendimento sobre a violência simbólica.

Portanto, podemos justificar que esta pesquisa é um instrumento que abre novos horizontes para o enfrentamento e combate à violência na escola, especialmente que acorde a instituição e seus professores, possibilitando novas formas de ver, olhar, perceber o poder

simbólico e, nesse exercício de cidadania, de preocupação com a construção de sociabilidades positivas e relações de interação entre alunos, encontrar novos caminhos para educar, estimular o pensamento na escola e o prazer de viver com o outro no cotidiano escolar. Assim, esperamos!



## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e Revisão e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In) Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Ilhéus, BA: Editus, 2006.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 47, dez/1998.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Tradução: Mário W. Barbosa. Cap 5. *In*: Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979, P, 131-146.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Tradução Maria Claudia Drumont Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023: Informação e documentação**. Segunda edição. Rio de Janeiro, 2018.

BAHIA, Correio 24 horas. **Bahia foi 3º estado com mais feminicídios na pandemia, aponta levantamento**. Monitoramento do Instituto AzMina coletou informações de 19 estados do país nos seis primeiros meses de pandemia. Redação: 08/10/2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/bahia-foi-3o-estado-com-mais-feminicidios-na-pandemia-aponta-levantamento>. Acesso em: 26 de novembro.

BAHIA, G1. **Feminicídios crescem em 150% na Bahia em maio; pedidos de medida protetiva caíram**. Por Itana Alencar, 29/06/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/06/29/feminicidios-crescem-em-150percent-na-bahia-em-maio-pedidos-de-medida-protetiva-cairam.ghtml>. Acesso em: 26 de novembro de 2020.

BAHIA, G1. **Quase 60 cidades da Bahia não têm registros de crimes contra vida em 2019, aponta SSP**. Registrado em 11/12/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/11/bahia-registra-58-cidades-sem-crimes-contra-vida-segundo-ssp.ghtml> Acesso em: 25 de agosto 2021.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis. Rio de Janeiro, 2010.

BENDA, Vereadora Márcia da Silva. **A implantação da Ronda Ostensiva Maria da Penha**. Proposta vinculada à Lei Orgânica do Município. Indicação N. 12/2021, de 08/02/2021. Câmara de Vereadores, Sala das Sessões. Macaúbas, BA, 2021. Disponível em: <http://www.camaramacaubas.ba.gov.br/midia//2021/02/indica%C3%A7%C3%A3o-12-2021.pdf>. Acesso em: 20 de agosto, 2021.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol.1. Tradução: Carmem C. Varriale et al. Ed.11ª. Brasília: UnB, 1998.

BORBA, Joyce Falcão; RUSSO, Maria José de Oliveira. Contradições da violência: a violência no lugar do desenvolvimento humano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, 2, p. 25-39, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. In: **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas Ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 1. reimpressão da 1. Ed de 1990. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.149-168.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Correia. São Paulo: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. ISSN 1983-7364, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mar. 2019. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 03 de set. 2020.

BRASIL. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019. **Infográfico**, ISSN 1983-7364, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 21 out. 2019. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 03 de set. 2020.

BRASIL, Gov. **Avanços legais e institucionais no combate à violência contra a mulher são destaques do Governo**. 25, nov. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2019/11/leis-mais-duras-contra-agressor-e-de-acolhimento-a-mulher-marcam-ano>. Acesso em: 5 de set. 2020.

BRASIL, Cejus. **A violência doméstica fatal: o problema do feminicídio íntimo no Brasil**. Coordenação: Marta Rodriguez de Assis Machado, colaboração: Fernanda Emy Matsuda et al. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria da Reforma do Judiciário, 2015.

BRASIL, Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei N° 13.104/2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso em: 07 de set. 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/brazil110.pdf>. Acesso em: 07 de out. 2020.

BRASIL, Decreto Lei N° 11.340/2006, **IMP - Instituto Maria da Penha**. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/assets/downloads/lei-11340-2006-lei-maria-da-penha.pdf>. Acesso em: 5 de set. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei n. 13.185**, de 6 de novembro de 2015, Lei do Bullying, Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), Brasília, 2015.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N° 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 5 de set. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Estatuto da Igualdade Racial. Lei N° 12.288 de 20 de julho 2010. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei N° 13.104/2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 12 de nov. 2020.

BRASIL, **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei N° 12.288 de 20 de julho 2010. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 de agosto, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In CANDAU, Vera M. (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.137-166.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999 – 2009)**. Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. Vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011, p.99 – 265.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>. Acesso em: 22 de agosto, 2020.

CERQUEIRA, Fabíola dos Santos. **Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Espírito Santo: Vitória, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Tradução Sonia Taborda. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e sociedade autoritária**. São Paulo: Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 149 – 161, jul/dez, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006, p. 57-142.

COSTA, Gilberto. CAOP, Criança e Adolescente. **Estatísticas – Estupro bate recorde e maioria das vítimas são meninas de até 13 anos**. UOL Notícias. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/2020/03/233/ESTATISTICAS-Estupro-bate-recorde-e-maioria-das-vitimas-sao-meninas-de-ate-13-anos.html>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 31-60.

DUBET, François. **Sobre a violência e os jovens**. Traduzido do original em francês por Marisa Carneiro de Oliveira Franco Donatelli. Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria, vol.9, n.15, jan./jun., 2006, p. 11-31.

ESTUMANO, Vicente de Paulo Ribeiro. **Violência simbólica no contexto escolar: Implicações Psicossociais**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em

Educação e Cultura – PPGEDUC, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

FAJARDO, Lindinalva Nepomuceno *et al.* Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão. *In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, p. 91 a 106, jan./mar, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FANTÁSTICO, G1. **Década perdida: pesquisa mostra aumento da desigualdade no país; economistas apontam caminhos**. Reportagem de Sônia Bridi, 8 de nov. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/11/08/decada-perdida-pesquisa-mostra-aumento-da-desigualdade-no-pais-economistas-apontam-caminhos.ghtml>. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Programa Educar para a Paz. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Verus, 2005.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. *et al.* Gênero: masculinidade e feminilidade na escola e a formação inicial do professor. *In: SANTANA, José Valdir Jesus de (Org.). Educação, etnicidades e alteridades: lutas por reconhecimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020, p. 87-133.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Violência, gênero e sexualidade: desafios da escola contemporânea**. *In: Diversidades e educação: múltiplos olhares*. 1ª Ed. Eletrônica. Uberlândia-MG: Navegando Publicações: 2018.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das escolas comunitárias urbanas: um estudo de caso no Sul da Bahia**. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Itabuna: UFBA/UESC/FACED/PPGE, 2003.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Org.). **Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na Escola**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **A banalização da violência na escola**. XI Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2013.

FONSECA, Prof. João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE – Universidade Estadual do Ceará. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa. Ceará: Centro de Educação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GELPOC, Grupo de Pesquisas em Linguagem, Poder e Contemporaneidade. Curso de curta duração. Prof. Benedito Eugênio (UESB) discute Formação de Subjetividade a partir de

BOURDIEU. *In: Formação de Subjetividades: afetos, afecções, ficções, fricções.*

Realização em 30 de outubro de 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=x9qxQIUO4VU>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOPES NETO, Aramis Antonio. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. **Jornal de Pediatria**, Sociedade Brasileira de Pediatria, Rio de Janeiro, Suplemento, v. 81, n. 5, p. S164-S172, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª edição. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MAGENTA, Matheus; ALEGRETTI, Laís. BBC News. **Brasil registra 6 abortos por dia em meninas entre 10 e 14 anos estupradas**. Globo G1, 17 de ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/08/17/brasil-registra-6-abortos-por-dia-em-meninas-entre-10-e-14-anos-estupradas.ghtml>. Acesso em: 30 de ago. 2020.

MASSI, Taiane. **Presença da violência simbólica na perspectiva dos alunos de duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública em Chapecó-SC**. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Curso de Graduação em História. Chapecó/SC, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica**. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.12, 2019.

NOGUEIRA, Renzo Magno. A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a identidade feminina e a violência de gênero. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5377, 22 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48718>. Acesso em: 17 de ago. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. Tradução Yara Khoury. São Paulo: PUC-SP, n. 10, dez., p. 7-28, 1993.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

**PADRE que disse que menina de 10 anos ‘compactuou com o estupro’ é investigado por apologia ao crime em MT.** Globo G1, 21 de ago. 2020, MT. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/08/21/padre-que-disse-que-menina-de-10-anos-compactuou-com-o-estupro-e-investigado-por-apologia-ao-crime-em-mt.ghtml>. Acesso em: 31 de ago. 2020

PALÁCIOS, Marisa; REGO, Sergio. *Bullying: mais uma epidemia invisível?*. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 30, n.1, jan.-abr. p. 1-5, 2006.

PEREIRA, Wilza Rocha. **Poder, violência e dominação simbólicos em um serviço público de saúde que atende à mulheres em situação de gestação, parto e puerpério**. Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2000.

PIRES, Julie Ferreira. **O direito das mulheres no cenário sociojurídico brasileiro e o feminicídio: quando a violência doméstica se torna fatal**. Rio Grande do Sul, PUCRS, 2016. Disponível em: [https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2016/09/julie\\_pires\\_2016\\_1.pdf](https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2016/09/julie_pires_2016_1.pdf). Acesso em: 12 de set. 2020.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *As desigualdades no desenvolvimento humano: Interligadas e persistentes*. In: **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Camões Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal, 2019.

ROCHA, Helenice Bastos Batista. **Resenha crítica**. Filme: Laranja Mecânica (A Clockwork Orange), 138 min. Prod. Stanley Kubrick. Gênero: Ficção científica, 1971. Disciplina: Teorias da Aprendizagem, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre, 2001, p. 515- 540. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. Coleção polêmica. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª reimpressão. Coleção Brasil Urgente. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social. São Paulo, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 1995, 20, 71-99.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press, 1989.

SEPLAN, Secretaria do Planejamento. **Territórios de Identidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> . Acesso em: 13 de outubro de 2021.

SILVA, Ana Lourdes Moreno Rodrigues. **Memorial Gestão Escolar 2017 a 2020**. Colégio Municipal Selma Nunes. Macaúbas, BA, 2020.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: 2005.

**STF acata absolvição por ‘defesa da honra’ em caso de feminicídio**. Estadão, 30 de set. 2020, SP. Disponível em: <https://noticias.r7.com/cidades/stf-acata-absolvicao-por-defesa-da-honra-em-caso-de-feminicidio30092020?fbclid=IwAR2ZMuAzp0ABP23V7yHxEpuXIAyurXSxpc5tNj4HKkATvZIkKWt28iIdt38>. Acesso em: 5 de outubro de 2020.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. **Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e direito à educação**. Revista Eletrônica do Curso de Direito, PUC Minas Serro, n. 12, agosto/dezembro de 2015, p. 33-48.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFF, Scriptorium; LAGE, Lana (UFF/UENF). **Sempre culpada -o imaginário cristão sobre a sexualidade feminina**. Live apresentada em 20 de agosto de 2020, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://youtu.be/BP8NYAgmvWw>>. Acesso em: 23 de ago. 2020.

VEJA, Revista online. **O preço da comida é uma bomba-relógio programada para 2021**. Reportagem de Marcos Emílio Gomes, 26 out 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/marcos-emilio-gomes/o-preco-da-comida-e-uma-bomba-relugio-programada-para-2021>. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Macaúbas/BA**, dados geográficos e educação. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maca%C3%BAbas#Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: agosto de 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Escola de Enfermagem. **Guia para elaboração de tese, dissertação e monografia**. Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”. Grupo de trabalho: Juliana Akie Takahashi e Yuka Saheki. São Paulo, 2020.



## ANEXOS

### Termo de Autorização de uso de depoimentos e informações

Marque e confirme sua participação na pesquisa de campo:

( ) Declaro conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo as pesquisadoras Helenice Bastos Batista Rocha e a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira da pesquisa intitulada “Percepção de professores sobre manifestações de violência simbólica: um estudo descritivo na Escola Pétalas Brancas, Macaúbas, BA, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero o uso destes depoimentos e informações para fins científicos de estudos (livros, dissertação, artigos, slides), em favor das pesquisadoras especificadas acima.

### QUESTIONÁRIO - CATEGORIAS

#### 1 Caracterização do perfil dos professores da EPMPB, Macaúbas, BA, interlocutores da pesquisa, 2019-2020

##### 1.1 Dados pessoais

###### 1.1.1 Idade

1.1.1.1 ( ) 30 a 35 anos    1.1.1.2 ( ) 36 a 41 anos    1.1.1.3 ( ) 42 a 47 anos  
1.1.1.4 ( ) 48 a 53 anos    1.1.1.5 ( ) 54 a 61 anos

##### 1.2 Formação

1.2.1 ( ) Magistério    1.2.3 ( ) Graduação    1.2.4 ( ) Especialização    1.2.4 ( )  
Mestrado    1.2.5 ( ) Doutorado

##### 1.3 Tempo de atuação na área educacional

1.3.1 ( ) 2 a 7 anos    1.3.2 ( ) 8 a 13 anos    1.3.3 ( ) 14 a 19 anos    1.3.4 ( ) 20 a  
25 anos    1.3.5 ( ) 26 a 31 anos

##### 1.4 Série/Ano que leciona

1.4.1 ( ) 1º ao 5º ano – EJA    1.4.2 ( ) 6º/7º ano    1.4.3 ( ) 8º/9º ano    1.4.4 ( )  
 Outro    1.4.5 Especifique: \_\_\_\_\_

### **1.5 Área de atuação**

1.5.1 ( ) Exatas    1.5.2 ( ) Humanas    1.5.3 ( ) Linguagens    1.5.4 ( )  
 Administrativa    1.5.5 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

## **2 Como os professores avaliam suas vivência/experiências pedagógicas no cotidiano da EPMPB – 2019-2020**

2.1 Como você avalia as vivências/experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar?

2.1.1 ( ) conflituosa    2.1.2 ( ) ruim    2.1.3 ( ) regular    2.1.4 ( ) boa    2.1.5 ( )  
 excelente    2.1.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

## **3 Percepção do professor(a) sobre as relações professor-aluno e aluno-professor na EPMPB, Macaúbas, BA – 2019-2020**

3.1 Como você, interlocutor da pesquisa percebe as relações aluno-professor e professor-aluno na escola? Justifique sua resposta:

3.1.1 Sobre relações professor-aluno:

( ) conflituosa    ( ) ruim    ( ) regular    ( ) boa    ( ) excelente

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

3.1.2 Sobre as relações aluno-professor:

( ) conflituosa    ( ) ruim    ( ) regular    ( ) boa    ( ) excelente

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

## **4 Percepção dos professores sobre relações entre alunos-alunos na EPMPB – 2019-2020**

4.1 Quanto às relações entre alunos (as) na escola, como você define?

( ) conflituosa    ( ) ruim    ( ) regular    ( ) boa    ( ) excelente

4.2 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

## **5 Manifestação de violência presenciada por professores na EPMPB, Macaúbas, BA – 2019-2020**

5.1 Você já presenciou alguma manifestação de violência na escola que trabalha?

sim     não     não tenho opinião

5.2 Se sim, aponte justificando qual o direcionamento entre os sujeitos dessa violência? (Pode assinalar mais de uma opção).

Professor-aluno     Aluno-professor     Aluno-aluno     Outro

## **6 Violência que o professor considera mais freqüente na EPMPB, Macaúbas, BA – 2019-2020**

5.3 Qual a violência entre os envolvidos (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) que você considera mais freqüente na escola? \_\_\_\_\_

5.3.1 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

## **7 Tipos de violência presenciados pelo/a professor/a na EPMPB, Macaúbas – 2019-2020**

6.1 Você acha que tem violência na escola que trabalha?

Sim                       Não                       Não tenho opinião

6.1.1 Se já presenciou alguma violência na escola, qual foi o tipo (s)?

Violência física     Violência verbal     Violência simbólica (psicológica)  
 Violência contra o patrimônio da escola     Bullying     Outro (s) \_\_\_\_\_

## **8 Percepção dos professores sobre violência mais freqüente no contexto escolar e os prejuízos no processo ensino-aprendizagem na EPMPB, 2019-2020**

6.2 Dentre as violências apresentadas no contexto escolar, qual(is) você apontaria como mais freqüente e maior causadora de prejuízos ao processo ensino aprendizagem? 6.2.1 Justifique.

\_\_\_\_\_

## **9 Concepção dos professores sobre a relação “poder e obediência” na EPMPB, Macaúbas, BA, 2019-2020**

6.3 Na sua concepção, até que ponto “poder e obediência” na escola podem ser considerados dentro dos padrões de normalidade? 6.3.1 E como você analisa essa relação na sala de aula?

\_\_\_\_\_

**10 Percepção dos professores sobre manifestação de violência simbólica na EPMPB, 2019-2020**

7.1 Você percebe a existência de violência simbólica na escola?

Sim     Não     Não tenho opinião

7.1.1 Se já presenciou alguma violência simbólica na escola, faça um breve relato de como ocorreu essa manifestação.

---

**11 O que dizem os professores sobre a violência simbólica e os conteúdos veiculados pelo livro didático na EPMPB, 2019-2020**

8.1 Quanto aos conteúdos veiculados pelo livro didático, adotado pela EPMPB, você percebe algum tipo de violência simbólica?

Sim     Não     Não tenho opinião

8.1.1 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**12 A importância de valorização e respeito às diferenças na escola incitados pelos conteúdos do livro didático e pela proposta pedagógica**

8.2 Os conteúdos abordados no livro didático e na proposta pedagógica incitam a importância de valorização e respeito às diferenças na escola?

Sim     Não     Não tenho opinião

8.2.1 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**13 Medidas pedagógicas sugeridas pelos professores para solucionar e combater as manifestações de violência nas relações escolares da EPMPB**

9.1 O que você indicaria para solucionar as manifestações de violência nas relações escolares?

---

Agradecemos pela sua disponibilidade e participação nesta pesquisa de campo, trazendo contribuições de grande relevância a esse trabalho científico.