

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Cátia Brito dos Santos Nunes**

**Entre a brincadeira e a violência: memórias da vivência escolar de discentes  
do If baiano – *campus* Itapetinga**

Vitória da Conquista  
Janeiro de 2017

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Cátia Brito dos Santos Nunes**

**Entre a brincadeira e a violência: memórias da vivência escolar de discentes  
do If baiano – *campus* Itapetinga**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos

Vitória da Conquista  
Janeiro de 2017

N924e Nunes, Cátia Brito dos Santos.

Entre a brincadeira e a violência: memórias da vivência escolar de discentes do IF Baiano – Campus Itapetinga. / Cátia Brito dos Santos Nunes, 2017. Orientador (a): Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos.

104f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2017.

1. Memória escolar. 2. Violência escolar - Brincadeira. 3. IF Baiano – Campus Itapetinga – Ba. I. Santos, João Diógenes Ferreira dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 370.1522

*Catálogo na fonte:* Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843  
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Título em inglês: Between Joke and violence: memories of the school experience of students of IF Baiano - Campus Itapetinga.

Palavras-chaves em inglês: Memory; school violence; joke; IF Baiano – Campus Itapetinga; phenomenology.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos (presidente), Profa. Dra. Luci Mara Bertoni (titular) e Profa. Dra. Mirela Figueiredo Iriart (titular).

Data da Defesa: 20 de fevereiro de 2017

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Cátia Brito dos Santos Nunes

**Entre a brincadeira e a violência: memórias da vivência escolar de discentes do IF Baiano – Campus Itapetinga**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 20 de fevereiro de 2017.

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos  
(Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profª. Dra. Luci Mara Bertoni  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profª. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart  
Instituição: UEFS

Ass.: 

Para Gil Brito, companheiro incondicional, pela arte e humor com os quais sempre enfrenta as formas de dominação, demonstrando que o verdadeiro revolucionário é guiado por sentimentos de amor.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, a inteligência suprema, causa primária de todas as coisas.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade**, por oferecer as condições para realização da pesquisa.

A **João Diógenes** pela paciência, pela dedicação e pela orientação generosa.

Às Professoras **Luci Mara Bertoni**, **Salete Nery** e **Núbia Moreira**, as quais contribuíram de forma relevante para o melhor delineamento do texto dissertativo.

A **Eliane Lemos**, amiga e companheira, por me acompanhar na jornada da vida e da academia há muitos anos.

À minha família (minha “Casa de Bamba”): **Cosme Ribeiro dos Santos** (em memória), que me deixou como legado o conselho de dedicação aos estudos, diante da possibilidade de sua ausência, a qual ocorreu prematuramente em 1989; **Ana Maria Brito**, que enfrentou as dificuldades da viuvez precoce numa sociedade machista e desigual; **Alile Brito**, que é exemplo de superação e recomeço; **Lívia Brito**, que, com carinho e compreensão, acompanhou todas as etapas dessa pesquisa; A **Lucas**, **Gustavo**, **Isabella** e **Maria Eduarda**, a esperança de um futuro mais democrático e justo.

Aos amigos e colegas do IF Baiano – *Campus Itapetinga*: **Gedeval Paiva**, pelas palavras e conselhos de motivação para trilhar caminhos acadêmicos, **Nayron Brito Rocha**, que me motivou e auxiliou desde o princípio, **Luciana Gomes**, exemplo de conduta profissional com os (as) discentes; **Graziele Madureira**, que concretizou sua motivação no trabalho de substituição durante as ausências que se fizeram necessárias; a **Di Paula Prado**, pelo auxílio e companheirismo durante essa jornada; a **Luciane Carvalho**, pelo apoio na busca de informações; **Luís Henrique Gomes**, pelos preciosos aconselhamentos e auxílio; e a **Lizziane Argôlo**, que contribui com seu apoio e compreensão, além de material sobre a instituição.

Aos **discentes** do IF Baiano – *Campus Itapetinga*, pela preciosa colaboração.

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a percepção dos (as) discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Itapetinga sobre o fenômeno da violência e as suas formas de manifestação, especificamente quanto às agressões interpessoais ocorridas entre esses (as) mesmos (as) discentes no ambiente escolar. A partir da análise dos relatos elaborados pelos (as) discentes, com fundamento na concepção de memória formulada por Paul Ricoeur, ou seja, por meio do percurso fenomenológico proposto pelo autor, identificamos as visões dos (as) discentes acerca da violência como resultante de um processo de construção histórica, social e cultural. Analisamos também a percepção dos (as) discentes sobre a instituição escolar acima mencionada e sua forma de funcionamento como um lugar de disciplina. Evidenciamos as principais distinções entre a percepção sobre atos considerados violência e sobre atos considerados brincadeira e relacionamos os principais tipos de violência mencionados pelos (as) discentes.

**Palavras-Chave:** Memória. Violência escolar. Brincadeira. IF Baiano – Campus Itapetinga.

## ABSTRACT

The research aims to analyze how the phenomenon of violence and its manifestations are perceived by the students of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus Itapetinga*. We intend to analyze the reports elaborated by the students, based on the conception of memory proposed by Paul Ricoeur, that is, through the phenomenological path proposed by the author, we seek the understanding of the phenomenon of violence in the school environment, from the experiences of the school experience By the students. We will also analyze the students' perception about the above mentioned school institution and its way of functioning. We will try to highlight the main distinctions between the perception about acts considered violence and about acts considered joking and will relate the main types of violence mentioned by the students.

**Keywords:** Memory. School violence. Joke. IF Baiano – *Campus Itapetinga*.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 A ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> EDUCACIONAL: AFLUENTES QUE DESAGUAM NA PERCEPÇÃO DOS (AS) DISCENTES.....</b>	<b>20</b>
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	20
2.2 IF BAIANO – <i>CAMPUS</i> ITAPETINGA: UM LUGAR DE MEMÓRIA.....	29
2.3 COM A PALAVRA, OS (AS) DISCENTES: PERCEPÇÕES SOBRE O IF BAIANO – <i>CAMPUS</i> ITAPETINGA.....	34
<b>3 VIOLÊNCIA: NAVEGANDO POR DIFERENTES MATIZES.....</b>	<b>46</b>
3.1 REVISITANDO A LITERATURA.....	46
3.2 BOURDIEU E PASSERON: O SISTEMA EDUCATIVO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	48
3.3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: A TESSITURA DE UMA DEFINIÇÃO.....	56
3.4 AFINAL, É BRINCADEIRA OU VIOLÊNCIA?.....	61
<b>4 NARRATIVAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR.....</b>	<b>72</b>
4.1 A NOÇÃO DE <i>BULLYING</i> .....	72
4.2 VIOLÊNCIA FÍSICA, VERBAL E PSICOLÓGICA.....	77
4.3 HOMOFOBIA.....	80
4.4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	84
4.5 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO SOCIAL.....	86
4.6 ESQUECIMENTOS.....	88
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema violência escolar surgiu durante o curso de especialização *lato sensu* em Ciências Penais, em 2010/2011, na modalidade telepresencial, na Universidade Anhaguera - Uniderp. Portanto, foi após a conclusão do Curso de Bacharelado em Direito, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Naquele momento, o objetivo era, sobretudo, um esforço, para analisar a desnecessidade de criminalização das condutas consideradas como violência escolar.

A experiência profissional como servidora técnica-administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Guanambi, instituição de educação profissional técnica, no período acima mencionado, intensificou a curiosidade e o interesse pelo tema. Apesar de não atuar diretamente com os (as) discentes ou em setores pedagógicos, tivemos conhecimento sobre diversos fatos que consistiam em situações de tensão, conflitos e agressões entre discentes. Em 2012, em razão da remoção a pedido, passamos a trabalhar no *Campus* Itapetinga.

No Brasil, ocasionalmente, alguns acontecimentos pontuais costumam reacender a discussão sobre o tema da violência escolar, principalmente nos veículos da mídia. Podemos citar exemplos.

O primeiro, ocorrido em 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, um ex-discente da Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, invadiu a escola, efetuando disparos e assassinando 12 crianças. Wellington sofrera, no período escolar, intimidações constantes, conforme relatos posteriores de ex-colegas. Em um vídeo confeccionado pelo próprio Wellington, ele afirmou:

A luta pela qual muitos irmãos no passado morreram, e eu morrerei, não é exclusivamente pelo que é conhecido como *bullying*<sup>1</sup>. A nossa luta é contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem. (TERRA, 2011).

Houve outro acontecimento em 14 de dezembro de 2014. Dois adolescentes espancaram uma garota. Todos eram discentes de um colégio estadual da cidade de Vitória da

---

<sup>1</sup> *Bullying* é um subconjunto de comportamentos agressivos que envolvem intimidações, insultos, assédios, exclusões e discriminações de todo gênero. São atitudes caracterizadas pela repetição, no período prolongado de tempo e, pelo desequilíbrio de poder e pela violência que geralmente acontecem sem motivo aparente, cuja finalidade é de maltratar, intimidar, provocar dor, angústia e sofrimento (FANTE, 2005).

Conquista. A discente ficou desacordada e, posteriormente, foi socorrida e encaminhada ao Hospital Regional da cidade (BLITZ CONQUISTA, 2014).

Em 2 de outubro de 2015, uma estudante de outra escola estadual de Vitória da Conquista sofreu lesões graves, em decorrência de uma briga com outra estudante. Outros (as) discentes que presenciaram a ocorrência gravaram um vídeo, o qual foi veiculado no blog mais acessado da cidade (BLOG DO ANDERSON, 2015). A agressão foi registrada na Delegacia de Polícia Civil e no Núcleo Regional de Educação.

Podemos observar que a imprensa realiza uma abordagem estigmatizante sobre o tema da violência escolar, restringindo-se a noticiar os casos ocorridos em escolas públicas, localizadas em bairros empobrecidos, caracterizando esses espaços como violentos. Podemos afirmar que a mídia tenta associar a violência à pobreza, ou seja, apresenta a violência no ambiente escolar como resultado das causas socioeconômicas e étnico raciais.

O conceito de estigmatização, ora utilizado, tem como base a definição feita por Elias (2000), que sintetiza o processo de se atribuírem, a determinados grupos, características diferenciadoras – e invariavelmente tidas como negativas. Afirma o autor que:

[...] o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider<sup>2</sup> as características "ruins" de sua porção "pior" – de sua minoria anômica<sup>3</sup>. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais "nômico" ou normativo – na minoria de seus "melhores" membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é "bom" e que o outro é "ruim". (ELIAS, 2000, p. 22- 23, grifo do autor).

O autor ainda afirma:

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão – o preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider. (ELIAS, 2000, p.35).

A origem ou localização em bairros empobrecidos é o elemento utilizado para desqualificar e estigmatizar os estudantes de escolas públicas. Consoante definição de Elias (2000), esse seria o atributo diferenciador ou a característica "negativa" do que o autor

<sup>2</sup> Para o autor, o termo designa os que não são membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela.

<sup>3</sup> O autor utiliza o termo para designar sociedades ou grupos no interior delas, que apresentam ausência de regras de boa conduta comumente admitidas, implícita ou explicitamente.

conceitua como processo de estigmatização, o qual ocorre para justificar a aversão a determinado grupo, contribuindo assim para alimentar a "fantasia coletiva" em proveito do estigmatizador.

Assim, o estigma serve como uma espécie de identificação do indivíduo, que permite o "conhecimento" a respeito dele, sem a necessidade de um contato ao menos superficial, de acordo com o enquadramento pré-estabelecido. Essa ausência de envolvimento impossibilita, portanto, que o estigmatizado se insurja contra a situação de exclusão e depreciação a que é submetido.

Dessa forma, o fenômeno da violência escolar não é retratado de forma completa e sua abordagem pela imprensa não reflete a pluralidade de experiências vividas nas diversas instituições escolares, muito menos existe, nessas notícias veiculadas pela mídia, qualquer tratamento dos indivíduos como sujeitos de direitos e em processo de formação e desenvolvimento.

Na cartilha intitulada **Combater o Bullying é uma questão de justiça: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social**, elaborada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ)<sup>4</sup>, podemos observar a mesma caracterização

---

<sup>4</sup> Uma instituição pública que visa aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, conforme previsão constitucional, especificamente quanto ao controle e à transparência administrativa e processual. A criação e a definição das atribuições do Conselho Nacional de Justiça estão previstas no Art. 103-B, caput e § 4º da Constituição Federal:

Art. 103-B O Conselho Nacional de Justiça compõe-se de quinze membros com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e seis anos de idade, com mandato de dois anos, admitida uma recondução, sendo: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

**I** - um Ministro do Supremo Tribunal Federal, indicado pelo respectivo tribunal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

**I** - um Ministro do Supremo Tribunal Federal, indicado pelo respectivo tribunal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 4º Compete ao Conselho o controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário e do cumprimento dos deveres funcionais dos juízes, cabendo-lhe, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Estatuto da Magistratura:

**I** - zelar pela autonomia do Poder Judiciário e pelo cumprimento do Estatuto da Magistratura, podendo expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência, ou recomendar providências;

**II** - zelar pela observância do art. 37 e apreciar, de ofício ou mediante provocação, a legalidade dos atos administrativos praticados por membros ou órgãos do Poder Judiciário, podendo desconstituí-los, revê-los ou fixar prazo para que se adotem as providências necessárias ao exato cumprimento da lei, sem prejuízo da competência do Tribunal de Contas da União;

**III** - receber e conhecer das reclamações contra membros ou órgãos do Poder Judiciário, inclusive contra seus serviços auxiliares, serventias e órgãos prestadores de serviços notariais e de registro que atuem por delegação do poder público ou oficializados, sem prejuízo da competência disciplinar e correicional dos tribunais, podendo avocar processos disciplinares em curso e determinar a remoção, a disponibilidade ou a aposentadoria com subsídios ou proventos proporcionais ao tempo de serviço e aplicar outras sanções administrativas, assegurada ampla defesa;

**IV** - representar ao Ministério Público, no caso de crime contra a administração pública ou de abuso de autoridade;

**V** - rever, de ofício ou mediante provocação, os processos disciplinares de juízes e membros de tribunais julgados há menos de um ano;

estigmatizante como a realizada pela mídia, numa evidente emissão de juízo de valor quanto à suposta expectativa de que o combate à violência escolar apresentaria maior ocorrência nas escolas privadas. Porém, os estudos apontam ações mais efetivas nas escolas públicas, conforme a própria cartilha (CNJ, 2010). Ao explicitar a postura prejudicadora do CNJ, atente-se para o uso, na cartilha, da expressão “por incrível que pareça”:

O *Bullying* existe em todas as escolas, o grande diferencial entre elas é a postura que cada uma tomará frente aos casos de *bullying*. Por incrível que pareça os estudos apontam para uma postura mais efetiva contra o *bullying* entre as escolas públicas, que já contam com uma orientação mais padronizada perante os casos (acionamento dos Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e do Adolescente etc.). (CNJ, 2010, p.11).

A afirmação acima, contida na Cartilha elaborada pelo CNJ, reforça a estigmatização das escolas públicas como espaços de violência e tem ainda como pressuposto a superioridade das escolas privadas em relação às escolas públicas, ou seja, uma ideia preconcebida acerca dessas entidades escolares, sempre de forma generalizante. A expressão “por incrível que pareça” demonstra a “surpresa” que devem ter tomado os elaboradores da cartilha, diante da informação de que as instituições públicas apresentam postura mais efetiva no combate à violência por *bullying*.

Outro fato que reacende a discussão sobre a violência escolar é a incidência de ações judiciais requerendo indenizações morais às instituições de ensino privadas e aos pais dos agressores, como Moreira (2010, p.18-19) sublinha:

Essa violência silenciosa está começando a fazer barulho, no momento em que está pesando financeiramente no bolso das instituições [escolas privadas], porque esta infelizmente é a linguagem que se entende, fruto de um capitalismo neoliberal [...].

O acontecimento significativo, dentre as diversas ocorrências de violência das quais tomamos conhecimento durante o período de atuação profissional no IF Baiano mencionado anteriormente, é o primeiro dia de aula do ano letivo de 2013. Nessa data, alguns discentes

---

**VI** - elaborar semestralmente relatório estatístico sobre processos e sentenças prolatadas, por unidade da Federação, nos diferentes órgãos do Poder Judiciário;

**VII** - elaborar relatório anual, propondo as providências que julgar necessárias, sobre a situação do Poder Judiciário no País e as atividades do Conselho, o qual deve integrar mensagem do Presidente do Supremo Tribunal Federal a ser remetida ao Congresso Nacional, por ocasião da abertura da sessão legislativa. Texto disponível em [http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf101a103.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf101a103.htm). Consulta realizada em 10/04/2016.

ingressantes do IF Baiano – *Campus* Itapetinga sofreram agressões decorrentes da realização de “trote” por discentes da terceira série do Ensino Médio.

O trote estudantil, ou simplesmente trote, consiste em um conjunto de atividades realizadas no primeiro dia letivo, para marcar o ingresso de estudantes (calouros) na instituições de ensino. Geralmente, tem como alvos discentes aprovados em processos seletivos. É realizado pelos estudantes mais antigos (veteranos). Em alguns idiomas, a palavra se refere a uma certa forma de se movimentar dos cavalos, numa andadura mais lenta, que não é normal e habitual do animal e que deve ser ensinada a ele, com a utilização de métodos violentos (chicotadas e esporadas) . Da mesma forma, o “calouro” é encarado pelo veterano como alguém que deve ser domesticado com o emprego de práticas vexatórias, humilhantes e violentas (VASCONCELOS, 1993).

Entre as vítimas da ocorrência, destacou-se o caso de um discente de 15 anos que sofreu queimaduras químicas de segundo grau e edemas de glote em decorrência do contato com uma substância popularmente conhecida como “creolina”. O fato teve repercussão nacional, primeiro em reportagem realizada pela equipe da TV Sudoeste, a qual foi veiculada no portal eletrônico G1, da TV Globo (GLOBO, 2013) e, depois, em matéria reproduzida pelo portal R7, da TV Record (RECORD, 2013).

Tal acontecimento é significativo, não somente pela maior gravidade do caso, nem pela repercussão, mas, principalmente, porque, em razão desse, mantivemos contato direto com os fatos e os (as) envolvidos (as), uma vez que fomos designados para compor a comissão disciplinar responsável pela apuração das responsabilidades e aplicação de penalidades, conforme procedimento previsto no Regimento Disciplinar do IF Baiano – *Campus* Itapetinga (IF BAIANO, 2011).

Durante as atividades realizadas pela referida comissão, constatamos que as defesas escritas apresentadas pelos responsáveis legais de quatorze discentes envolvidos continham a afirmação de que seus filhos foram vítimas de trote, quando ingressaram na unidade de ensino e que tal prática constitui costume e/ou tradição da instituição. Em muitas dessas manifestações, havia expressa concordância com a ocorrência desses fatos considerados mera “brincadeira”. Por exemplo, relacionamos trecho abaixo:

A adolescente ora processada agiu conforme costumes da Instituição que, desde os seus primórdios aplica “trote” em seus integrantes.

A brincadeira de receber o calouro com o trote escolar, não pretendia machucar ou causar qualquer tipo de lesão em seus colegas.

Inclusive, urge ressaltar que a própria defendente participou da brincadeira quando ingressou no quadro de alunos da instituição, quando lhe foram

atiradas diversas substâncias, principalmente as que deixam mau cheiro, sem se importar, pois sabia, desde o início que essa era uma tradição dentro da instituição.

Destarte, a aluna que ora está sendo processada administrativamente por ter aplicado “trote” em seu colega, também já fora vítima do mesmo trote<sup>5</sup>.

Essas reiteradas afirmações de que o “trote” consistiria em uma “brincadeira” nos fez refletir sobre o tema violência escolar e como esse fenômeno apresenta aspectos tão diversos quanto à sua conceituação.

Assim, inicialmente, buscamos um conceito de violência como um fenômeno multifacetado, sobre o qual pairam diversos pontos de vista. Em tal conceito, o fenômeno da violência possui significados que são construídos histórica, social e culturalmente, o que torna complexa sua conceituação, e essa precisa contemplar todos os atos e estados de violência, conforme Michaud (1989, p.11):

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Para o autor, a definição de violência precisa contemplar vários fatos e os diferentes tipos de danos que podem ser impostos: danos físicos mais ou menos graves, psíquicos e morais, danos aos bens, aos próximos ou aos laços culturais, ressaltando que os defeitos das definições objetivas resultam da tentativa de afastar o julgamento de valor e de encontrar critérios que permitam um estudo quantitativo.

Nesse sentido, Santos (2012, p. 2-3) afirma que:

A violência configura-se como um fenômeno complexo, polissêmico e multifacetado, que assume múltiplas expressões e se manifesta de várias formas em diferentes espaços da sociedade, e está sujeito a diversas interpretações, de acordo com o enfoque teórico adotado. Portanto, torna-se difícil a existência de um conceito definitivo e acabado que abarque a multiplicidade desse fenômeno.

Por sua vez, a violência escolar é tema que também comporta variados enfoques e modelos de pesquisa. Portanto, é de elementar relevância a distinção e classificação realizada por Charlot (2002), que preconiza a existência de três tipos de violência relacionada ao

---

<sup>5</sup> Processo administrativo disciplinar nº 23331.000225/2013-42, fls. 171.

ambiente escolar: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola, conforme explicação do autor:

É preciso, inicialmente, distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e *da* escola [...] A violência *na* escola é aquela que produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar[...] a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. [...] A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aquelas que representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, 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...). [...] Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola. (CHARLOT, 2002, p. 432).

A violência na escola é aquela produzida no espaço escolar, compreendida como as agressões, tensões e conflitos interpessoais que ocorrem no ambiente escolar, sendo exemplificada pelas situações de confrontos, tensões e conflitos entre discentes. Por sua vez, a violência à escola está ligada aos atos contra a escola e aos seus agentes.

A violência da escola é a institucional, definida por Bourdieu (2014) como violência simbólica, a reproduzida através dos agentes da instituição escolar, quais sejam, professores, funcionários e direção. É exemplificada pelas regras de funcionamento e classificação da própria escola: modos de atribuição de notas, normas de distribuição de classes, punições, normas contidas nos regimentos, na maioria das vezes, elaboradas de forma unilateral em consonância com os interesses e determinações decorrentes de uma ordem social desigual.

Assim, como informado anteriormente, a experiência profissional numa instituição de ensino e o contato direto com as situações de conflitos, tensões e agressões nos conduzem a diversas reflexões sobre essas ocorrências no ambiente escolar. A principal problemática diz respeito à busca da compreensão acerca da definição do fenômeno da violência, especificamente diante das manifestações de que um fato que resultou em grave dano à integridade física foi considerado apenas “uma brincadeira”, como se mencionou anteriormente.



Essa busca de definições e a análise teórica acima relacionada nos levaram a uma questão principal: como o fenômeno da violência e as suas manifestações no ambiente escolar são percebidos pelos (as) estudantes do IF Baiano – *Campus Itapetinga*.

Procuramos identificar as visões dos (as) discentes acerca da violência como resultantes de um processo de construção histórica, social e cultural e estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa, analisar a percepção de discentes do IF Baiano – *Campus Itapetinga* sobre o fenômeno da violência e as suas formas de manifestação, especificamente quanto às agressões interpessoais ocorridas entre esses mesmos (as) discentes no ambiente escolar.

Buscamos ainda como objetivos específicos: (i) entender como se configura a percepção dos (as) discentes sobre essa instituição de educação profissional; (ii) compreender a percepção dos discentes sobre as ocorrências definidas como brincadeira; e (iii) identificar as diferentes manifestações de violência que ocorrem entre os (as) discentes.

Para atingir tais objetivos, utilizaremos, como recurso metodológico, uma abordagem fenomenológica, com fundamento no referencial teórico de Paul Ricoeur, ou seja, num estudo que busca a essência das coisas pela maneira como são percebidas no mundo, isto é, como o fenômeno é apreendido pelos indivíduos - conceituando-se como fenômeno, tudo aquilo que se mostra e que é percebido pelos sentidos.

Alexandre (2009, p. 25) afirma que a “fenomenologia é o estudo dos fenômenos particularmente identificados com a percepção existencial da consciência individual” e aponta, como principal característica do método fenomenológico, a proposta de conhecer a experiência humana. Afirma ainda que a análise científica fenomenológica está sujeita à pluralidade de conceitos, qualificando as vivências pessoais e não as submetendo a uma noção única e padronizada.

Schutz (1979, p. 7) revela, portanto, “[...] que a consciência é sempre consciência de alguma coisa. As formas de consciência estão ligadas ao conteúdo das experiências. Experiência é atenção ‘dirigida’ para objetos, reais ou imaginários, materiais ou ideais”. Assim, na fenomenologia, a importância do significado é dada pela experiência passada que a pessoa possui sobre um fato. Isto faz com que o significado das ações seja dado em consonância com as suas experiências anteriores.

Schutz (1979, p.63) ressalta ainda que “fica claro que somente uma experiência passada, isto é, uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa”. Ou seja, apenas uma experiência passada pode ser

considerada significativa. A experiência de um fenômeno como comportamento sempre é analisável depois do ocorrido e não no momento em que ele ocorre. A compreensão, dessa forma, parte sempre do passado, isto é, da lembrança de uma experiência, e o primeiro requisito de toda construção racional é a possibilidade de recuperação dessas experiências pela memória (SCHUTZ, 1979, p.65).

A opção metodológica justifica-se porque a fenomenologia possibilita compreender, a partir da experiência vivenciada, o fenômeno interrogado. Esta compreensão é possível quando se analisa e interpreta a subjetividade que vem à tona, isto é, é projetada para fora, por meio da linguagem, ou seja, da narrativa que é elaborada pelos sujeitos no exercício da livre expressão, contando suas histórias de vida.

Ainda com fundamento no referencial teórico do filósofo Paul Ricoeur (2007), entenderemos o conceito de narrativa como uma das formas de revelar a historicidade de um dado indivíduo ou grupo social, ou seja, o tempo é articulado por meio da narrativa revelando a condição de existência temporal dos seres.

Nas palavras do autor, “[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). A memória que resulta de uma evocação do passado será definida não somente como uma ferramenta de guardar dados mnemônicos, mas, sobretudo, como uma capacidade de (re)significação das coisas; trata-se de uma representação das coisas já apresentadas anteriormente para si – re (apresentação), uma possível reconfiguração de tais dados guardados na memória que são despertados pela rememoração.

As narrativas articuladas em fenômeno de temporalidade constituem uma memória declarativa resultante das buscas intencionais pelas lembranças, com a finalidade de tornar presente uma experiência anteriormente percebida, experimentada ou aprendida – aspecto de anterioridade. Ou seja, identificamos que a recordação narrada constitui um passado lembrado, em decorrência de um esforço intelectual – evocação, conforme definiu Paul Ricoeur (2007).

O filósofo afirma que a busca pela lembrança evidencia o aspecto de “anterioridade” da coisa lembrada, ou seja, a presença agora do ausente anteriormente visto, ouvido, percebido, experimentado ou apreendido.

E é nesse percurso de busca da recordação que nos deparamos com as lembranças dos outros, que são recebidas a título de informação sobre o passado. E serão consideradas

compartilhadas ou “lembranças comuns”. Em muitos trechos, faremos essa análise de entrecruzamentos das narrativas de diferentes indivíduos sobre os mesmo fatos vivenciados.

Ademais, as coisas lembradas são intrinsecamente associadas aos lugares em que ocorreram. Esses serão definidos como lugares de memória, uma vez que funcionam como apoio e ancoragem à elaboração da memória declarativa. O lugar de memória que funcionará como ancoragem às narrativas coletadas será o IF Baiano – *Campus Itapetinga*.

Assim, esse lugar vivenciado em comum oferece a oportunidade privilegiada de se relocar em pensamento no lugar/tempo anteriormente vivido (RICOEUR, 2007, p.131), o que constitui a ocorrência do deslocamento de pontos de vista da memória, que pode ser compreendida como uma mudança de perspectiva em forma dinâmica, conforme definição de Ricoeur (2007, p.131):

Do papel do testemunho dos outros na recordação da lembrança passa-se assim gradativamente aos papéis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo; elas exigem de nós um deslocamento de ponto de vista do qual somos eminentemente capazes. Temos, assim, acesso aos acontecimentos reconstruídos para nós por outros que não nós. Portanto, é por seu lugar num conjunto que os outros se definem. A sala de aula da escola é, nesse aspecto, um lugar privilegiado de deslocamento de pontos de vista da memória.

Nesse sentido, o filósofo dirige a crítica ao pensamento que atribui, diretamente, a memória a uma entidade coletiva chamada de grupo ou sociedade, argumentando que, se assim o fosse, quando deixamos de fazer parte do grupo em cuja memória tal lembrança se conservava, nossa própria memória se esvairia por falta de apoios externos (ancoragem). Ademais, o próprio ato de “se recolocar” num grupo e de se “deslocar” de grupo em grupo, já supõe uma espontaneidade de um sujeito individual e se opõe à ideia de uma constituição simultânea de uma memória individual e coletiva. Para o autor, a ideia mais acertada é a de interpenetração dinâmica que necessita de um nível intermediário entre uma memória coletiva e uma memória individual (memória dos próximos).

Portanto, na busca de identificar as percepções dos (as) discentes sobre a violência e suas manifestações, em consonância com o arcabouço teórico de Ricoeur (2007), não deixaremos de analisar e tentar compreender a ocorrência de uma função seletiva nas narrativas e a sua articulação numa estratégia do esquecimento, tanto quanto da rememoração.

Para o autor, a rememoração constitui o retorno à consciência de um acontecimento reconhecido como tendo ocorrido antes do momento em que é declarado, sentido ou percebido, sendo importante distinguir o ato de rememoração do da memorização, uma vez

que este consiste em maneiras de aprender que encerram saberes e habilidades (RICOEUR, 2007, p.73).

E “o esquecimento é designado obliquamente como aquilo contra o que é dirigido o esforço da recordação [...] buscamos aquilo que tememos ter esquecido, provisoriamente ou para sempre, com base na experiência ordinária da recordação” (RICOEUR, 2007, p.46).

Alguns trechos das narrativas coletadas demonstram a função seletiva e como a inserção dos personagens evidencia a intencionalidade dos (as) entrevistados (as) de representar o real através de sua narrativa, que decorre de uma interpretação mnemônica do fenômeno da violência escolar – a saber, o poder da memória de tornar presente uma coisa ausente ocorrida anteriormente, conforme estabelece Ricoeur (2007, p.98):

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo que os contornos da própria ação. Hannah Arendt nos lembra que a narrativa diz o “quem da ação”. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento tanto quanto da rememoração.

O filósofo francês também traz, em sua teoria sobre a memória, o conceito de abusos da memória, os quais decorrem da vulnerabilidade da memória, ou seja, da peculiar ausência da coisa lembrada e da sua presença apenas na forma de representação que pode resultar na omissão de fatos na construção da narrativa (RICOEUR, 2007). A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva.

A ocorrência dessa omissão de fatos na narrativa propicia a realização de uma abordagem fenomenológica, ou seja, a possibilidade de trazer à luz o que está implícito no senso comum e alcançar os sentidos ou significados distintos atribuídos ao fenômeno da violência. Buscando, assim, a essência do fenômeno tanto no que se mostra quanto no que não é revelado nas narrativas dos (as) discentes do IF Baiano – *Campus Itapetinga*.

Para tanto, foi imprescindível a realização de entrevistas com os (as) discentes para que pudéssemos ter acesso às narrativas dos (as) discentes elaboradas em decorrência de suas vivências e experiências. Ademais, o campo empírico foi composto por estas entrevistas semiestruturadas, questionários aplicados, análise de documentos (Leis e Decretos de criação,

Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Regimento Disciplinar do IF Baiano, registros de casos de agressões interpessoais entre discentes, processo administrativo elaborado em 2013, após a ocorrência de agressões físicas perpetradas contra discentes recém-ingressos na unidade de ensino).

A escolha dos sujeitos entrevistados foi feita a partir dos vinte e um registros ocorridos no período de 2013 a 2015<sup>6</sup>, incluindo-se os (as) discentes que realizaram os registros e os que foram citados (as) nos relatos das ocorrências. Fizemos opção pelos (as) discentes matriculados (as) na terceira série do curso técnico de nível médio em agropecuária, na modalidade integrada<sup>7</sup>, por serem eles (as), naquele momento, os (as) que estavam há mais tempo na instituição. Foram identificados (as), portanto, um total de vinte e três discentes<sup>8</sup>.

Nos registros, havia relatos das seguintes ocorrências: agressões por tapas, agressões por mordida, gozações, furto de pequenos valores, furto de aparelhos celulares, furto de livros, destruição ou dano a pertences pessoais, uso de apelidos, montagem de fotos ofensivas e divulgação destas em redes sociais, colocação de urina em recipiente pessoal e pertences pessoais retirados da mochila e espalhados pela sala.

Dos (as) discentes mencionados (as) acima, um total de quinze foram entrevistados (as), porque um se negou a conceder a entrevista. Cinco haviam pedido transferência, sem identificar a razão para tal, e dois pediram transferência, informando, como razão, a ausência de identificação pessoal com o curso.

Elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, subdividido em duas partes: a primeira, acerca da vida escolar anterior, e a segunda, sobre a vida escolar atual (apêndice C).

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, havendo um conjunto de questões previamente definidas. Porém, há possibilidade de realização de perguntas adicionais

---

<sup>6</sup> Assim, como nos outros *Campi* do IF Baiano, no *Campus* Itapetinga existe um setor denominado Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), que, dentre outras atividades, tem como atribuição o registro e o acompanhamento de ocorrências indisciplinadas, conforme as disposições contidas no regimento disciplinar no *Campus*. Assim, qualquer membro da instituição escolar (alunos (as), servidores técnicos e docentes) pode comparecer ao setor para formalizar na ficha de ocorrência disciplinar o fato, devendo se identificar e elaborar o relato da ocorrência e, quando houver ou for conhecida, a identificação dos (as) envolvidos (as).

<sup>7</sup> Na modalidade integrada, o aluno faz simultaneamente o ensino médio e o curso profissionalizante da área técnica, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

O IF Baiano – *Campus* Itapetinga oferta, ainda, os cursos técnicos de nível médio em Alimentos e em Tecnologia da Informação, ambos na modalidade subsequente, ou seja, destinada a quem já tenha concluído o ensino médio.

<sup>8</sup> A pesquisa foi realizada após autorização formal da Direção Geral do IF Baiano- *Campus* Itapetinga, conforme Apêndice D.

para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (MINAYO, 1996).

Desta forma, esclarecemos que o roteiro não foi utilizado de forma engessada, mas foi alterado quando necessário, pois priorizamos seguir o fluxo dos momentos vividos por cada entrevistado (a), tanto é que algumas perguntas se diferenciaram e outras foram acrescentadas em diferentes momentos, exatamente pela própria nuance dos diálogos, que foi tomando um rumo muito próprio do momento, bem como as singularidades de cada entrevistado (a).

Também aplicamos questionários de identificação (apêndice B), simultaneamente à realização das entrevistas com os (as) discentes que se dispuseram a participar da pesquisa. As entrevistas ocorreram no período de 30/11/2015 a 29/01/2016. Foram gravadas com o consentimento dos (as) participantes, ou de seu responsável legal (apêndice A), e, posteriormente, transcritas.

Visando preservar o anonimato, buscamos a aplicação de uma analogia entre a diversidade da percepção da violência e a diversidade de interpretações acerca do arco-íris, que consiste num fenômeno natural que ocorre devido à dispersão da luz solar quando refratada nas gotículas de chuva presentes na atmosfera, indicando uma reflexão da luz solar na parte interna das gotículas de chuva e formando um grupo de arcos concêntricos cujas cores vão do violeta ao vermelho (INPE, 2016).

Assim, o arco-íris constitui um fenômeno polissêmico, cuja interpretação varia a depender dos diferentes lugares, tempos e culturas. Os cristãos, com base na Bíblia, interpretam o arco-íris como o sinal da aliança que Deus firmou com todos os seres vivos (BILIAONLINE, 2016). Na mitologia grega, Íris, a deusa do arco colorido do céu, tomava a forma humana e descia suavemente através do arco que ligava o céu à terra (PORTAL DOS MITOS, 2016). Na mitologia dos orixás africanos, Oxumarê, filho de Nanã, toda vez que chove pode ser visto enfeitando o céu, sob a forma de um arco-íris (PRANDI, 2001).

Identificaremos na apresentação dos trechos das entrevistas a idade e o gênero dos sujeitos entrevistados, apresentando a grafia em caixa alta e na respectiva cor que foi escolhida de acordo com a preferência de cada entrevistado (a): **AZUL ESCURO**, **VERDE**, **MARROM**, **ROSA**, **VIOLETA**, **AZUL CLARO**, **VERMELHO**, **NAVAL**, **VERDE MAR**, **ALIZARINA**, **PRETO**, **AZUL CELESTE**, **AMARELO**, **ROXO** e **CINZA**.

Os sujeitos entrevistados apresentam idade entre 17 a 19 anos, são solteiros e não têm filhos. Autodeclararam-se de cor parda, negra ou branca. Quanto à orientação sexual, dois

informam ser homossexuais e os demais, heterossexuais. Nove discentes declaram-se do gênero masculino e seis do gênero feminino. Nasceram e/ou residem na cidade de Itapetinga ou em cidades circunvizinhas. Moram em média com até quatro pessoas e informam renda familiar de um a seis salários mínimos.

Apresentamos no quadro abaixo informações sobre os indivíduos entrevistados:

COR	IDADE	COR/RAÇA	GENERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	RELIGIÃO	RENDA FAMILIAR
AZUL ESCURO	17	PARDO	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	CATÓLICA	03 A 06
VERDE	17	AMARELA	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	CATOLICA	01 A 03
MARROM	18	PRETA	FEMININO	HETEROSSEXUAL	CATÓLICA	01.
ROSA	19	NEGRA	FEMININO	HETEROSSEXUAL	EVANGELICA	01 A 03
VIOLETA	17	NEGRA	FEMININO	HETEROSSEXUAL	CATOLICA	01.
AZUL CLARO	18	BRANCA	FEMININO	HETEROSSEXUAL		01 A 03
VERMELHO	17	BRANCA	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	PROTESTANTE	03 A 06
NAVAL	18	BRANCA	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	CATOLICA	01 A 03
VERDE MAR	17	PARDA	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	ESPIRITA	01.
ALIZARINA	17	NEGRO	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	EVANGELICA	03 A 06
PRETO	18	NEGRO	FEMININO	HOMOSSEXUAL	AGNOSTICA	01 A 03
AZUL CESTESTE	18	BRANCA	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	CATOLICA	01.
AMARELO	17	PARDO	MASCULINO	HETEROSSEXUAL		01 A 03
ROXO	17	PRETA	FEMININO	HETEROSSEXUAL	AGNÓSTICA	01 A 03
CINZA	19	PRETA	MASCULINO	HOMOSSEXUAL		01 A 03

No processo da análise, foram feitas várias leituras de cada uma das entrevistas, a fim de se familiarizar com a experiência vivida. Em seguida, procedeu-se a seleção de trechos das narrativas que foram essenciais à compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar.

Nesse sentido, tentamos buscar relatos sobre as vivências dos sujeitos entrevistados, visando identificar como estes percebem o mundo à sua volta, a partir de suas experiências e conhecimentos.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, analisaremos aspectos históricos relevantes do ensino profissional e elencaremos as abordagens de alguns teóricos sobre a educação e o ambiente escolar. Traremos também as percepções dos (as) discentes sobre o espaço no qual foi realizada a pesquisa (IF Baiano – *Campus* Itapetinga), à luz da concepção de Paul Ricoeur (2007) sobre lugar de memória.

No segundo capítulo, abordaremos algumas concepções teóricas sobre violência. As concepções sobre a violência da escola e na escola, tratadas nessa parte introdutória, serão retomadas nesse capítulo, visando a melhor compreensão do objeto da pesquisa. Discutiremos as principais dificuldades quanto à distinção entre a definição de atos de brincadeira e atos de violência. Por fim, traremos as percepções dos (as) discentes entrevistados (as) sobre atos considerados como brincadeira, ou seja, não considerados como violência.

No terceiro capítulo, serão especificados os casos e tipos de violência relatados pelos (as) entrevistados (as). Serão relacionadas algumas semelhanças e diferenças entre as percepções dos discentes e realizaremos um entrecruzamento entre as narrativas coletadas e os registros das ocorrências realizadas pelos entrevistados.

Nas conclusões, refletiremos sobre as percepções dos sujeitos entrevistados a respeito do lugar da pesquisa (instituição de ensino), dos atos considerados brincadeiras e das manifestações de violência no ambiente escolar a partir das narrativas coletadas. Destacaremos a ocorrência de deslocamentos de pontos de vistas, os quais ocorreram com os (as) entrevistados (as) quando estão narrando fatos passados, e das reatualizações que a memória opera, modificando as percepções anteriores.



## **2 A ESCOLA COMO *LOCUS* EDUCACIONAL: AFLUENTES QUE DESAGUAM NA PERCEÇÃO DOS (AS) DISCENTES**

Neste capítulo, analisaremos a trajetória da educação profissional, buscando compreender a existência da instituição IF Baiano, através do processo histórico em que essa foi produzida.

Elencaremos algumas concepções teóricas sobre o sistema educativo e a escola – Ariés (1981), Saviani (2007), Otranto (2010) e Michel Foucault (2002, 2013, 2014). Tal análise visa a melhor compreensão da existência histórica e do funcionamento do lugar da pesquisa, o IF Baiano – *Campus Itapetinga*, como um lugar de educação e de disciplina, sendo elementar a concepção de lugar de memória elaborada por Paul Ricoeur (2007).

Por fim, relacionaremos essas concepções com narrativas dos (as) discentes e suas percepções relacionadas ao ambiente escolar e a escola.

### **2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS**

No século XV, na Europa, o serviço doméstico era a forma mais comum de educação, ou seja, conforme Ariés (1981, p 229), “toda educação se fazia através da aprendizagem”, hábito que era comumente difundido em todas as condições sociais. E, mesmo quando começou a distinção entre os serviços domésticos, os serviços subalternos e os ofícios considerados nobres, as tarefas relacionadas à mesa continuaram a ser realizadas pelos filhos da família, e não pelos empregados remunerados. Portanto, segundo o autor, “não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (ARIÉS, 1981, p. 230). As crianças permaneciam em casa até a idade de sete ou nove anos, quando eram colocadas nas casas de outras pessoas, para realizarem serviços pesados e todas as tarefas domésticas.

A partir do século XV, a educação passou a ser fornecida pela escola, que deixou de ser reservada aos clérigos, para se transformar em um instrumento da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto, resultado de uma preocupação de “isolar a juventude do mundo sujo dos adultos” (ARIÉS, 1981, p. 231). A família passa a se concentrar em torno das crianças e isso mudou o clima sentimental das famílias, tornando-o mais parecido com o atual, “como se a família moderna tivesse nascido, ao mesmo tempo, que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ARIÉS, 1981, p.

232). E, no século XVII discutiram-se as vantagens entre mandar as crianças para as escolas ou realizar a educação em casa, com um preceptor (ARIÉS, 1981).

No Brasil, o modelo econômico agroexportador, que sustentava a economia durante o período colonial, inseriu a mão de obra escrava (negros e mulatos), constituída de algumas ocupações de caráter manual com uso da força física. Assim, aos escravos, não era permitido qualquer acesso à educação que permitisse o aprendizado e exercício de outras atividades ocupacionais. De maneira diversa, aos homens livres, cabia aprender as profissões por meio das Corporações de Ofício (SAVIANI, 2007).

O processo de desenvolvimento industrial reestabelecido em 1808 com D. João VI, que autoriza a abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era para a aprendizagem profissional que começa a se solidificar. Em razão da escassez de mão de obra, a aprendizagem compulsória de ofícios ocorreu com a utilização de crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal (SANTOS, 2000).

Para Saviani (2007), a divisão da sociedade em classes resultou na respectiva divisão da educação, uma forma de educar para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviçais a educação estará em consonância com o processo de trabalho.

Da necessidade de qualificação específica para reparo e manutenção das máquinas, surgem os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino.

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, a Constituição outorgada em 1824 trazia a necessidade de se contemplar uma legislação especial sobre instrução pública, com fundamento nos ideais liberais da Revolução Francesa (1789), buscando uma nova orientação para o modelo educacional. Porém, de maneira implícita, o ensino profissional foi tratado na Carta Magna que, de certa forma, traçou a orientação liberal que veio a influenciar as futuras formas que essa modalidade de ensino tomou (SAVIANI, 2007).

Neste período, ocorre o surgimento dos Liceus, instituições não estatais, que incorporavam o segundo grau da instrução pública brasileira “voltada para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas” (SAVIANI, 2007, p. 125).

Saviani (2007) afirma que a cafeicultura foi fundamental para o processo de urbanização e industrialização e exerceu importante papel na mudança do regime da Monarquia para a República, no Brasil. Os cafeicultores ascenderam ao poder, numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro e, embora a economia estivesse centrada no

modelo agroexportador, com a República, houve uma forte pressão social para transformar a base econômica do país em produção industrial.

Então, a função social da escola, à época republicana, era fornecer os elementos que iriam preparar a elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação.

O marco inicial para a implantação do ensino profissionalizante público, no cenário nacional, é o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por meio do qual o presidente da então República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, criou, nas capitais dos estados, as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito (BRASIL, 1909).

O Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices expressava a afirmação de que o aumento constante da população das cidades exigia que se facilitassem, às classes proletárias, os meios de vencer as dificuldades concernentes à luta pela sobrevivência. Para isso se tornava necessário, conforme justificativa apresentada no Decreto, não só habilitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909) com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastasse da ociosidade ignorante, tida como uma escola do vício e do crime. O Decreto estabelecia, ainda, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices como um dever do Governo da República no intuito de formar cidadãos “úteis” à Nação. Podemos verificar da redação apresentada no referido Decreto que as ideias de violência e da criminalidade estavam relacionadas à pobreza.

Porém, a maioria dos (as) discentes abandonava o curso no fim da terceira série, quando já dominavam os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas ou nas oficinas (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) afirma que as políticas pertinentes à educação objetivaram atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana. As décadas de 30 e 40 dos anos 1900 foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que demandara novas necessidades para a formação da força de trabalho, havendo uma nítida distinção no processo educativo entre o trabalho manual e o intelectual, este com educação destinada a formação das elites.

A Constituição de 1937<sup>9</sup> tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, destinado às classes “menos favorecidas” e aos filhos de operários, como estabelecia o artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

A Educação Profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema<sup>10</sup> de 1942 e 1943 das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas.

As disposições sobre a Reforma Capanema de 1942 incluíam uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade, sem que a conclusão desses cursos habilitasse para o ingresso no ensino superior. Assim, os cursos profissionalizantes eram destinados àqueles que não fossem seguir carreira universitária.

A Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena (SAVIANI, 2007).

---

<sup>9</sup> O Estado Novo foi decretado pelo então presidente Getúlio Vargas em 1937, por meio de um golpe de Estado. A justificativa do presidente para o golpe foi encará-lo como “única resposta para a crise criada pela iminência da guerra civil”. O Estado Novo começaria como ditadura fascista, entraria na neutralidade e, com a 2ª Guerra Mundial, acabaria se alinhando às democracias contra o nazifascismo. Duraria até 1945, quando seria abatido por um novo golpe que abriria as portas para a “redemocratização” do país (DÓRIA, 2015, pp. 214-215).

<sup>10</sup> Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Essas reformas foram marcadas pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

Em 1971, sob a ditadura militar<sup>11</sup>, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos. A habilitação profissional passa a ser compulsória. Essa opção fundamentava-se em um projeto de desenvolvimento do Brasil formulado em uma nova fase de industrialização subalterna que demandava mão de obra qualificada para atender a tal crescimento<sup>12</sup>.

Aliou-se, a essa opção política do governo, o fato de as classes populares demandarem acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que redundava numa forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. A solução foi optar pela via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que deveria garantir a inserção no mercado de trabalho.

Contribuíram para o fracasso da política para o segundo grau e profissionalizante, previstos na Lei Nº 5.692/1971, a evasão e a repetência recorrentes, que produziram a exclusão da população de baixa renda e de trabalhadores instrumentais do sistema de ensino, os quais não conseguiam chegar ao 2º Grau (SAVIANI, 2007).

De maneira distinta desse quadro de insucesso, registrou-se, nos anos de 1960 e 1970, a valorização acentuada da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais que era absorvida pelas grandes empresas privadas ou estatais, quase na sua totalidade, devido ao alto padrão de ensino oferecido pelas mesmas (OTRANTO, 2010).

No período de redemocratização<sup>13</sup>, o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi encaminhado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elisio, em 1988. No ano seguinte o deputado Jorge Hage envia a Câmara um substitutivo ao projeto e, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto que acaba sendo aprovado em dezembro de 1996 (SAVIANI, 2007).

---

<sup>11</sup> Imposto por uma aliança entre lideranças militares e civis, o golpe militar de 1964 depôs o presidente João Goulart. Os governos que se seguiram se caracterizaram por abortar as reformas de base, preconizadas por Goulart, e por dar preferência a uma forma de “desenvolvimento” alinhada aos Estados Unidos, que haviam apoiado o golpe contra o presidente constitucionalmente eleito. Vários Atos Institucionais colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Estima-se que ao fim desse período de exceção, chegou-se a 500 mortos e 20 mil torturados. O regime militar chegou ao fim oficialmente em 1985 (DÓRIA, 2015).

<sup>12</sup> Nesse período, conhecido como "milagre econômico". O país crescia a uma taxa de cerca de 10% ao ano, com investimentos pesados na infraestrutura. Entretanto, este crescimento se assentava em uma estrutura social que concentrava a renda nas elites agrárias e nas burguesias urbanas. O modelo econômico do regime pode ser compreendido pelas seguintes frases: "Primeiro, é preciso fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo" e "Agora é a hora de apertar o cinto" (DÓRIA, 2015).

<sup>13</sup> Tal período ficou marcado pela abertura política, ou seja, pela recuperação das instituições democráticas abolidas pelo chamado Regime Militar. A anistia aos condenados por crimes políticos veio em 1979, a qual abonou também os torturadores (DÓRIA, 2015).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) classifica o segundo grau como Ensino Médio e etapa final da Educação Básica. Sobre a educação profissional técnica de nível médio, estabelece como objetivo a preparação para o exercício de profissões técnicas, ou seja, formar o educando e direcioná-lo para o mundo do trabalho, atendendo à preservação dos interesses da ordem estabelecida e das demandas sociais.

Em 2008, os Institutos Federais foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Segundo a Lei de criação, os Institutos devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes - Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008, art. 6º).

O texto legal mencionado alterou a LDB nas disposições sobre o ensino profissional técnico e também destaca que os Institutos têm como proposta realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e promover a produção e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural em cada Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Podemos destacar que, nos últimos anos, precisamente de 2003 a 2014, houve ampliação da rede de ensino técnico federal, com a criação de 422 unidades de ensino, (MEC, 2016). Percebe-se que essa ênfase obedeceu a uma política governamental, já que, nesse período, o país esteve sob sucessivas administrações do mesmo grupo político – o Partido dos Trabalhadores (PT).

Os Institutos Federais sintetizam, hoje, a expressão da atual política pública de educação profissional brasileira destinada aos anseios de setores industriais e empresariais, ou seja, na perspectiva de ajustamento da educação ao trabalho, conforme indica Otranto (2010, p. 101-102):

A análise da lei já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na

América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.

Segundo a autora, o modelo alternativo à universidade de pesquisa vem sendo apontado pelo Banco Mundial, mais explicitamente desde a década de 1990. O Brasil vem implantando esses modelos, por exemplo, nos Centros Universitários e, agora, nos Institutos Federais, com a alegação de que os cursos por eles ministrados seriam mais “flexíveis” e de menor custo que os universitários ditos “tradicionais”.

Registre-se que as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. Como podemos perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas têm que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária (OTRANTO, 2010).

Cada uma das antigas instituições passou a ser um *Campus* do IF, conforme determinado no texto legal – a lei de criação mencionada anteriormente. Uma análise mais detalhada permite a constatação de que foram criados alguns Institutos Federais com maior tradição agrária, outros mais industriais e, ainda, parte deles híbrido, devido à alegada impossibilidade de organizá-los por vocação (OTRANTO, 2010).

No cenário baiano, podemos ressaltar que, em 1918, o governo estadual doou, ao governo federal, terrenos, casas e outras benfeitorias que o estado possuía no município de Catu, para ser instalada uma Fazenda Modelo de Criação. Essa unidade, em 5 de março de 1964, através do Decreto N° 53.666, passou a chamar-se Colégio Agrícola de Catu, tendo sido subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura (EAF’S DA BAHIA, 2008).

Essa instituição foi transferida para o Ministério da Educação em 13 de maio de 1967, conforme o Decreto N° 60.731. Depois, foi transformada em Escola Agrotécnica Federal de Catu (EAF – Catu/BA), em 4 de setembro de 1979, por meio do Decreto N° 83.935. Constituinte-se como entidade denominada autarquia federal em 17 de novembro de 1993 pela Lei N° 8.731, de 16 de novembro de 1993 (BRASIL, 1993).

Ainda em 1993, foram criadas outras três Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia, autarquias semelhantes à mencionada anteriormente: Escola Agrotécnica Federal Antônio

José Teixeira – Guanambi/BA, (EAFAJT – Guanambi/BA), Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA, (EAFSI) e Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim/BA, (EAFSB), conforme Lei de criação Nº 8.670, de 30/06/1993 (BRASIL, 1993).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) surgiu pelas disposições contidas no inciso VI do Art. 5º da Lei de Criação dos Institutos Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim (BRASIL, 2008).

Ainda no âmbito estadual, a Escola de Aprendizes de Artífices da Bahia deu origem à Escola Técnica, por conseguinte, ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET – BA), depois transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) pelas disposições contidas no inciso V do Art. 5º da Lei de criação dos Institutos Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Nessas instituições, predominava a oferta de cursos nos eixos tecnológicos direcionados para o comércio, a indústria e a tecnologia. Desta forma, existem na Bahia dois Institutos Federais: o IFBA e o IF Baiano<sup>14</sup>.

Ainda no cenário estadual, a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), órgão do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, criada em 20 de fevereiro de 1957, com o objetivo de melhorar o quadro educacional vivenciado pelas populações vinculadas aos agronegócios nas regiões produtoras de cacau da Bahia, cria, em 1965, a Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (Emarc) de Uruçuca e, em 1980, as escolas de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença. Essas instituições eram destinadas à formação de profissionais de ensino médio, especializadas em agropecuária, entre outros cursos.

Até o ano de 2008, foram formados, pela Emarc de Itapetinga, 1.566 técnicos, segundo relatório sobre o sistema educacional da Ceplac, elaborado em 2009 pelo chefe do Centro de Educação. Nesse documento, também é evidenciado que, desde 2003, a Ceplac buscou o credenciamento dessas unidades junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação em razão das dificuldades orçamentárias e financeiras (CEPLAC, 2008).

Prado e Araújo (2015) relatam as dificuldades econômicas e administrativas enfrentadas pelas escolas médias de agropecuária (Emarc's), as quais apresentavam estrutura

---

<sup>14</sup> A semelhança entre os nomes, que gera algumas confusões e equívocos quanto à identificação e distinção entre os dois órgãos, justificou a apresentação do Projeto de Lei nº 6.096/2009, em tramitação no Congresso Nacional, com o intuito de modificação do nome do IF Baiano para IF Dois de Julho, com o objetivo de distinguir melhor os dois Institutos.



física envelhecida e precária, dada a ausência de recursos orçamentários para realização de reformas e aquisição de bens permanentes. Nesse período, houve tentativas frustradas de integrar as escolas ao Ministério da Educação: “Nos oito anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, contudo isso não foi possível. Ele sancionou a Lei 9.649, de 27 de maio de 1998, proibindo a expansão da rede das escolas federais” (PADRO, ARAUJO, 2015, p.83).

A Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (Emarc) Itapetinga, desde sua formação, em 7 de maio de 1980, situa-se numa área de 105 hectares, localizada no quilômetro 2 da rodovia Itapetinga-Itororó, bairro Clerolândia, na cidade de Itapetinga.

O município de Itapetinga pertence à mesorregião do centro-sul baiano e possui população estimada em 76.184 mil habitantes. Localiza-se numa área de 1.651,154 km<sup>2</sup>, apresentando densidade demográfica de 41,95 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE, 2016).

Em 12 de março de 2013, as escolas médias de agropecuária regional foram formalmente vinculadas ao Ministério da Educação, conforme o Decreto nº 7.952 da Presidência da República. Em 23 de abril de 2013, a Emarc – Itapetinga passou a integrar formalmente a estrutura organizacional do IF Baiano, sob a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Itapetinga, após a publicação da Portaria nº 331 do Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

Esse processo de transição apresentou conflitos e dificuldades quanto à situação do quadro de servidores que pertenciam ao Ministério da Agricultura e não puderam continuar exercendo suas atividades laborativas nas unidades escolares, uma vez que não houve disposição normativa acerca da permanência desses antigos servidores. Assim, eles foram removidos para localidades diversas, após muitos anos trabalhando nessas escolas. Portanto, todos os servidores que exercem atividades no *Campus* Itapetinga foram nomeados após a criação dos Institutos Federais e estão diretamente vinculados ao Ministério da Educação (IF BAIANO, 2016).

## 2.2 IF BAIANO – *CAMPUS* ITAPETINGA: UM LUGAR DE MEMÓRIA

Quanto ao lugar da pesquisa, gostaríamos de expor algumas reflexões antes de entrarmos no cerne da interpretação. Destacamos, no primeiro momento, o lugar entendido pela linguagem comum referindo-se à localização do espaço, como descrito anteriormente.

Mas, por outro lado, partimos do entendimento de conceber o lugar concernente à memória, lugar das experiências vividas por cada sujeito do acontecimento. Para Ricoeur

(2007): “a declaração explícita da testemunha, cujo perfil será abordado mais adiante, é bem expressiva: ‘Eu estava lá’. O imperfeito gramatical marca o tempo, ao passo que o advérbio marca o espaço” (RICOEUR, 2007, p.156).

O filósofo, ao falar do tempo, fala do espaço como experiência viva, ou seja, ancorada na extensão do corpo e de seu ambiente, com o objetivo de pensar a contribuição da dimensão da memória para uma interpretação sobre o espaço que assegure a importância da experiência da pessoa com o lugar – lugar da memória. Assim, segundo o autor, as coisas lembradas estão intrinsecamente associadas aos lugares.

Ricoeur realiza uma comparação entre variados espaços geográficos, configurando sua urbanidade:

Seja ele espaço de fixação no qual permanecer, ou espaço de circulação a percorrer, o espaço construído consiste em um sistema de sítios para as interações mais importantes da vida. Narrativa e construção operam um mesmo tipo de inscrição, uma na duração, a outra na dureza do material. Cada novo edifício inscreve-se no espaço urbano como uma narrativa em um meio de intertextualidade. (RICOEUR, 2007, p. 157)

Para o autor, a oposição entre uma concepção de espaço geométrico e uma concepção de espaço vivido nasce da constatação de que a concepção moderna de um espaço matemático, projetado como homogêneo, uniforme, isotrópico e infinito, está longe de exaurir a experiência que, enquanto corpo, fazemos do espaço, longe de poder anular o saber do espaço que ressoa através da nossa corporeidade.

Do mesmo modo que, em relação ao tempo, se distinguiu entre “tempo do mundo”, mensurável, sequencial, indiferente e um “tempo vivido” em que as tradicionais dimensões do tempo se experimentam em infindáveis variações de intensidade e reciprocidade. Assim, também haverá lugar a distinguir entre a concepção e um espaço exterior ou espaço do mundo e um espaço vivido (RICOEUR, 2007).

Interessa ao filósofo demonstrar até que ponto as nossas experiências originárias do corpo e da corporeidade desenrolam um espaço que parece convocar imemorialmente o movimento e as disposições do corpo. Ou seja, o corpo é a nossa referência essencial em relação ao espaço, servindo como parâmetro para toda e qualquer orientação espacial.

Se pertencemos ao espaço pelo nosso corpo, é necessário considerar que essa pertença implica um jogo de localizações e de deslocações, de relações às coisas e aos outros

corpos num espaço que guarda forçosamente dimensões, relações de distância e de volume que são exteriores ao corpo.

A sua tese, nesse contexto, é decisiva: “a série das nossas experiências, até à primeira, transmitem uma espacialidade já adquirida.” Ademais, “temos a espacialidade corporal e ambiental inerente à evocação da lembrança”, e essas lembranças são capazes de tecer simultaneamente uma memória íntima e uma memória compartilhada entre pessoas próximas. Assim,

[...] entre o tempo “narrado” e o espaço “construído”, as analogias e as interferências abundam. Nem um nem outro se reduzem a frações do tempo universal e do espaço dos geômetras. Mas eles tampouco lhes opõem uma alternativa franca. (RICOEUR, 2007, 159).

É neste vivido do espaço que notamos como as intensidades desenroladas pelo corpo no espaço aparecem, então, expressamente ligadas aos lugares. Podemos compreender, assim, que o modo de presença do corpo no espaço, em rigor, não pode ser dito, nem pensado, “nem mesmo, no limite, experimentado sem uma qualquer referência, pelo menos alusiva, aos pontos, linhas, superfícies, volumes, distâncias, inscritos sobre um espaço desligado da referência ao aqui e ali inerentes ao corpo próprio” (RICOEUR, 2007, p.158).

O espaço não existe para o corpo que somos, seja em que momento for, como uma realidade separada. Espaço e corpo não existem, enquanto próprios e vividos, senão imbricados (RICOEUR, 2007).

O espaço construído da arquitetura faz a mediação entre ambos: “geometriza” as referências do espaço vivido desenrolado pelo corpo e, no mesmo gesto, “humaniza” as coordenadas objetivas e tridimensionais da geometria para transformá-las em “lugares de vida”.

Tudo se passa como se o vivido do espaço encontrasse a sua expressão coerente nas inscrições que a construção arquitetônica torna possível. Isso ocorre ao mesmo tempo em que a construção geométrica do espaço acolhesse, no seu centro, as orientações corporais primitivas da relação ao espaço, para lhes dar forma coerente. Levemos até ao fim o que, desse modo, torna-se evidente: o espaço habitado, considerará Ricoeur (2007), encontra-se sempre num “sítio” que é um nó de espaço construído, do mesmo modo que qualquer “presente” é um nó do tempo narrativo.”

Ricoeur (2007) constata haver um “paralelismo estreito” entre o tempo narrado e o espaço construído, entre arquitetura e narratividade. O tempo narrado e o espaço habitado estão nela mais estreitamente associados do que no edifício isolado (RICOEUR, 2007, p.159).

Nesta ligação entre narratividade e arquitetura se encontra o núcleo mais original e fértil da meditação ricoeuriana sobre o problema do espaço. Não é difícil demonstrá-lo. Basta, para tanto, sublinhar os significados latentes de tal mescla: nota-se que “qualquer história de vida se desenrola num espaço de vida” e que a narrativa de conversação apresenta suas trocas de memórias.

Utilizamos expressões significativas como à direita e à esquerda, o alto e o baixo, o longe e o perto, a frente e atrás, de pé ou de joelhos, que manifestam posturas e uma correspondência orientadora. Como exemplos, recordemos o significado de “dar” a minha direita, de aceitar quem me critica “pela frente” (o valor da “frontalidade”) e ignorar quem o faz “pelas costas”, de “erguer-me” ante as dificuldades, ou não me deixar “rebaixar” – todas estas expressões são outras tantas confirmações de que, enquanto corpo, não estamos no espaço à maneira de um simples objeto.

Como exemplo, relacionamos dois trechos da entrevista realizada com **ROXO**. No primeiro trecho, descreve a sua reação de abaixar-se e, após, sair do ambiente; na segunda situação, a descrição da espacialidade, ou seja, “no fundo da sala” evidencia sua tentativa de não ser percebida pelos colegas, evitando-se assim uma situação de constrangimento:

Eu abaixei [emociona-se] na cadeira, quase sem aguentar... [soluça, começa a chorar] Aí eu fui pra sala da pedagoga...

Aí eu vim, coloquei o moletom, coloquei o gorro, sentei no fundo da sala e fiquei quieta. Tentei ficar quieta. (**ROXO**, feminino, 17 anos).

Ademais, no espaço geográfico, área de 105 hectares localizada na cidade de Itapetinga, na qual está em funcionamento uma instituição de ensino agrícola Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira de Itapetinga, desde 1980 e que, em 2013, passou formalmente a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, sob a denominação de IF Baiano – *Campus* Itapetinga, conforme mencionado anteriormente, podemos notar as alterações arquitetônicas realizadas ao longo desse tempo e mensurar objetivamente a distinção entre os períodos cronológicos do funcionamento da Emarc e do IF Baiano, ou seja, de cada instituição com características e personalidades jurídicas diferentes, considerando-se a construção do referido espaço há 35 anos.

Porém, na concepção de Ricoeur (2007), haverá uma mediação do espaço geométrico em “um lugar de vida”, no qual se instituem as interações e as experiências vividas, numa

constante dialética entre o espaço vivido e o espaço geográfico. Assim, por exemplo, nos relatos coletados durante a realização da pesquisa, ao indagar se alguém da família do entrevistado já estudou “aqui”, perceberemos esses entrecruzamentos de espaço e tempo vividos, sendo recorrentes as expressões: “na época da Emarc”, “quando era Emarc” e “quando já era IF Baiano”, com o propósito de mencionar este lugar.

A recordação passa a ser relatada através de um espaço e tempo que são humanos, para que os lugares onde a memória possa ter lugar sejam narrativas reatualizadas do passado em função do presente. Na narrativa, é, portanto, uma memória-reconstrução, que expressa essa interligação entre tempo e espaço, como nos relatos de **VERDE**, **PRETO** e **ROXO**:

Sim, quando era Emarc. E outra prima que estudou aqui quando já era IF Baiano. (**VERDE**, masculino, 17 anos).

Na verdade, minha primeira influência foi do meu pai. Eu não convivi com ele, porque, quando eu tinha um ano e onze meses, ele faleceu. E meu pai, ele estudou na Emarc, assim como muitos primos e muitas tias minhas. (**PRETO**, feminino, 18 anos).

Foi assim: eu tinha um vizinho que estudava na época em que era Emarc. E aí o meu pai me falava na Emarc, não sei quê, que tinha em Itapetinga a Emarc. Eu falei: “é, parece ser legal estudar lá, parece até que eu vou ter oportunidade. Eu sempre fui muito de aventura. Interessante, pode me ajudar de alguma forma”. E falei: “eu quero estudar na Emarc”, na época era Emarc. Aí o menino falou que era um pouco puxado, podia dar algum trabalho, essas coisas. Aí eu falei assim: “ah, mas mesmo assim eu acho que eu consigo enfrentar. Acho que eu consigo ir”. (**ROXO**, feminino, 17 anos).

Assim, diante da indagação sobre o “aqui”, ou seja, sobre o espaço, podemos observar nos relatos dos (as) discentes referindo-se ao lugar, ora objeto da pesquisa, a concepção teórica sobre “locais”, elaborada pelo filósofo:

[...] “locais” que seres de carne e osso ocupam, abandonam, perdem, reencontram – passando pela inteligibilidade própria da arquitetura –, até a geografia que descreve um espaço habitado, o discurso do espaço traçou ele também um percurso ao sabor do qual o espaço vivido é alternadamente abolido pelo espaço geométrico e reconstruído no nível hipergeométrico... (RICOEUR, 2007, p.162).

Na compreensão do “aqui” como este lugar – IF Baiano ou Emarc, as narrativas prosseguiram nesse movimento do espaço alternadamente vivido, construído, percorrido, habitado, em permanentes descolamentos dos pontos de vista das experiências vivenciadas e memórias compartilhadas com outros indivíduos e ligadas a esse lugar.

### 2.3 COM A PALAVRA, OS (AS) DISCENTES: PERCEPÇÕES SOBRE O IF BAIANO – CAMPUS ITAPETINGA

Das interações sociais e familiares dos indivíduos entrevistados, surgem sentimentos, atitudes e percepções variadas sobre o IF Baiano – *Campus Itapetinga* e sobre o processo de escolarização. Assim, analisando os relatos dos (as) discentes, podemos verificar algumas percepções sobre a instituição, sendo possível, na maioria dos casos, estabelecer uma distinção entre a opinião que tinham quando ingressaram e antes de ingressarem na escola, e a percepção atual, ressignificada, e estabelecer ainda algumas singularidades.

O ingresso de discentes na instituição sempre ocorreu por meio de participação em processo seletivo unificado. Atualmente, o processo seletivo estabelece três sistemas de vagas: ampla concorrência, cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e cotas para pessoas com necessidades educacionais específicas. Até o ano de 2015, os candidatos se submetiam à realização de provas escritas referentes aos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, redação, ciências naturais, geografia, história e matemática.

Alguns (as) discentes relataram que a “escolha” da instituição, para cursar o ensino médio, foi realizada por algum membro da família ou responsável legal, com absoluta discordância do entrevistado, o qual posteriormente passou a demonstrar apreço pela escola, como no caso de **CINZA** e **ALIZARINA**:

Porque, tipo assim, tinha um amigo de meu pai que já foi diretor aqui e ele falava muito do instituto. Aí o meu pai queria porque queria que eu viesse. De começo eu não queria vir, foi uma briga lá em casa, eu não vou, não vou, e meu pai: "Você vai!". Mas depois que eu cheguei eu acabei gostando. E tô aqui, né? (**CINZA**, masculino, 19 anos).

No início foi por obrigação da família, pai e mãe, não foi minha mãe que falava você vai ter que estudar lá, vai ter que estudar lá. Quando eu cheguei aqui, eu já gostava de animais e vi que o curso era minha área mesmo aí comecei a gostar e apaixonei pelo curso e segui na área. (**ALIZARINA**, masculino, 17 anos).

Como informamos anteriormente, os (as) entrevistados são os (as) discentes matriculados no curso técnico de nível médio em agropecuária, na modalidade integrada.

O curso foi organizado em regime seriado, com 1ª, 2ª e 3ª séries, sendo o conjunto de componentes curriculares estruturado de forma a possibilitar o desenvolvimento de atividades

teórico-práticas, observando-se as condições necessárias à aprendizagem em períodos anuais, sendo o funcionamento em regime integral, e o curso possui duração mínima de 3 anos e carga horária total de 3.833 horas<sup>15</sup>.

Assim, tais especificidades, como veremos adiante, serão compreendidas pelos (as) discentes de acordo com suas preferências pessoais e suas experiências escolares em outras instituições.

Por exemplo, em sua narrativa, **ALIZARINA** ressaltou que passou a gostar da escola em razão das atividades da área técnica.

Outros relatos demonstram o interesse pela escola pública, em razão da qualidade do ensino e da qualificação dos professores, ou seja, numa preocupação em garantir a escolarização e ainda da impossibilidade familiar de arcar com as despesas para manutenção dos entrevistados em uma instituição privada:

Assim, já tinha um certo interesse. Mas vim estudar aqui porque era uma das melhores escolas públicas que tinha aqui pela região. Eu não tinha condição de vir pela particular aqui em Itapetinga. E particular em Itororó não tinha, assim, da minha série, primeiro a terceiro ano. Então, foi a minha opção aqui. Por causa do ensino mesmo, elevado, a qualidade. E os professores todos qualificados. (**VIOLETA**, feminino, 17 anos).

Como eu disse que lá eu não fui muito bem assistido, eu acabei ficando todos os meus anos em algumas recuperações. Minha mãe já estava farta de pagar recuperação. Então, ela falou que, ou eu vinha pro IF, passava na prova do IF e vinha pra cá, ou então, eu seria obrigado a estudar no [escola estadual]. Lá ela não pagaria mais. Até porque o meu irmão estaria entrando na faculdade e seria muito dispendioso. Aí, eu fui meio que coagido a vir pra cá. Mas eu cheguei aqui e vi que era outra realidade. Eu adorei a escola. Vou sentir muita falta. (**NAVAL**, masculino, 18 anos).

Pelas mesmas especificidades apontadas anteriormente, outros discentes relatam o anseio por estudar na instituição, ressaltando a experiência de submeterem ao processo seletivo e a emoção proporcionada pelo fato de terem sido aprovados:

---

<sup>15</sup> O projeto pedagógico do curso se refere ao eixo tecnológico Recursos Naturais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. O Plano desse Curso foi desenvolvido em atendimento aos pressupostos legais presentes na LDB (Lei Nº 9.394/1996) e suas alterações posteriores, no Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, na Resolução nº 01/2005, na Resolução CNE/CEB Nº 03 de 2008 que cria os eixos tecnológicos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e suas atualizações e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, previstas na Resolução CEB Nº 03/1998 e submetido à aprovação pelo Conselho Superior do IF Baiano.

Eu já estava no primeiro ano, quando eu vim pro IF. Eu morava em Itabuna, daí eu tentei o [...] e não consegui. Daí, surgiu o IF. A oportunidade do IF. Eu sempre quis estudar no IF. Só que eu já tava no primeiro ano. Aí eu peguei e resolvi fazer o processo seletivo. Voltei pra Itororó, terminei o primeiro ano, fiz o processo e passei. Aí eu peguei e desisti do primeiro pra entrar aqui. Que eu já ia pro segundo, no caso. Daí eu desisti e falei com minha mãe. (**AZUL CELESTE**, masculino, 18 anos).

Foi a família e eu também. Eu sabia o curso que eu ia cursar. Eu me identifico com a área. E meus pais disseram que era a melhor escola pra mim, porque eles não poderiam arcar com uma particular. E o IF é a melhor escola pública do Ensino Médio de Itapetinga. (**AMARELO**, masculino, 17 anos).

A narrativa elaborada por **PRETO** traz a lume uma combinação de fatores, sentimentos e preferências pessoais sobre a instituição:

E eu sempre senti uma vontade de ir pelo mesmo caminho do meu pai. E eu sempre me identifiquei com isso. Porque, quando eu era pequena, eu passava muito tempo na fazenda da minha avó. E, nisso, eu tinha muito contato. Eu corria atrás das galinhas, porque eu era uma má criança... Eu entrava no meio da ordenha, ficava alisando a vaca. Então, eu já senti, digamos, uma conexão com aquele mundo. Eu já gostava daquilo. Então, quando eu descobri que tinha o IF, que foi no final da oitava série, eu senti: “poxa, lá tem curso e lá tem animal. Isso é uma coisa que vai me fazer bem!” E, depois, eu fui pesquisar mais. Eu vi que aqui tinha fama de ter um bom ensino, de ter professores que trazem, de uma certa forma, o que as outras não trazem. Porque aqui a gente vê que eles jogam a verdade nua e crua, do jeito que é. Não fazem igual à maioria das escolas particulares, que falam o que tá na beira e esquecem de falar o essencial pra gente. Então, essa minha vontade já veio, sei lá, da família, e, depois, da qualidade do ensino. Então, diferente de alguns colegas meus, que a gente conversava sobre isso bastante, não foi uma coisa assim: “ah, você vai entrar lá porque lá é a melhor e você vai ter que estudar lá!”. Não. Já foi ao contrário: “Mainha, eu quero ir pro IF!” Então, quando teve a prova pra seleção, fui eu que dei meu jeito, procurei documento, vamos lá tirar xerox, e dar pra mãe olhar lá. (**PRETO**, feminino, 18 anos).

**PRETO** revela, portanto, que o que a atraiu no IF Baiano – *Campus* Itapetinga envolve mais do que a qualidade do ensino. Há, aí, algo que transcende a tradição ou a boa fama da instituição. Antes disso, o que a move é a memória do pai falecido. Ou, antes, é a imagem idealizada que ela faz do pai, cuja morte ocorreu quando ela era ainda criança. É algo como um resgate, um apego a uma ideia que parece ser o único recurso disponível quando outros já parecem não ter funcionado. **PRETO** aparenta a disposição de justificar sua escolha com uma argumentação que, dada sua subjetividade, pode ser moldada de acordo com sua



própria concepção. Ou seja: exatamente por isso, é uma resposta, por assim dizer, “perfeita” – para ela.

Um relato distinto dos vistos acima evidencia a razão de **VERDE MAR**, o qual afirma um anseio de estudar nessa instituição pela qualificação dessa, ao mesmo tempo em que informa a não aptidão para a área técnica em agropecuária, descrevendo as dificuldades resultantes dessa contradição:

Eu sempre quis estudar aqui. Não pelo curso técnico, por ser público e de qualidade. Mas minha família também apoiou minha vinda pra cá, mesmo eu não tendo nada do curso técnico em Agropecuária, nada mesmo. Só que, na primeira semana, eu senti um impacto muito grande, com relação à minha antiga escola e a esta escola, porque era tudo muito diferente. Tudo diferente. Eu tinha uma amizade com os outros professores. E aqui eu tive que fazer essa amizade de novo, que eu tenho hoje, com alguns. O fato de ser o período integral, ser o dia todo, pra mim isso daí foi, assim, uma razão pra eu pensar na desistência do curso, porque os três primeiros meses, depois que eu comecei aqui no IF, eu chegava em casa e já ajoelhava pra minha mãe, pra minha mãe me tirar e botar em outro lugar, entendeu? Assim, em outro colégio. Só que depois eu acostumei, que eu fui levando... Aí quando foi assim, já na metade do segundo ano, eu já sabia que aqui era o lugar que eu tinha que tar, entendeu? Eu já sabia que aqui, eu não ia... Não era pra eu ir pra lugar nenhum, que aqui era o lugar certo. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

Uma característica ressaltada por **VERDE MAR** é o funcionamento do curso em período integral, ou seja, as aulas ocorrem de segunda-feira a sexta-feira nos períodos matutino e vespertino e a maior parte dos (as) discentes permanece na instituição durante o intervalo destinado ao almoço, que é ofertado gratuitamente a todos discentes do ensino médio. Em trecho da entrevista realizada com esse discente, transcrita anteriormente, ele menciona a dificuldade e insatisfação no cumprimento das atividades obrigatórias ressaltando, como obstáculo, a quantidade de até dezenove componentes curriculares.

Podemos afirmar que essa peculiaridade do funcionamento em período integral do IF Baiano – *Campus* Itapetinga interfere nas percepções dos (as) discentes e nas relações estabelecidas nesse lugar. Por exemplo, no relato de **VERDE MAR**, notamos que isso foi considerado um obstáculo para sua adaptação à escola. No entanto, para **VERMELHO** e **AZUL CELESTE**, essa característica é considerada positiva, uma vez que facilitou, para eles, o estreitamento de relações de amizade:

Aqui eu até, até por causa dessa razão de estar me sentindo melhor, até porque você passa o dia todo com as pessoas. Então, pra você criar um laço

de intimidade é bem mais fácil do que em qualquer outro lugar. E até por estar se sentindo bem ao redor dessas pessoas, melhora o seu desempenho. (**VERMELHO**, masculino, 17 anos).

Mas o IF foi muito bom pra mim. Eu fiz grandes amigos que eu não tinha antes. Eu sempre fui meio fechado. Mas com o IF, não. Eu conheci pessoas que foram muito importantes pra mim. Até pra eu desenvolver a questão de falar, de conversar, de ter amizade. Eu tinha amizade com meus colegas, mas não era amizade de sair, amizade de se divertir. Era só restrito ao colégio e acabou. Só era aquilo ali, e pronto. Mas aqui no IF, não, até porque passa o dia todo aqui. Eu passo praticamente mais tempo aqui do que com minha família. E isso foi muito importante. O ensino também foi muito bom. (**AZUL CELESTE**, masculino, 18 anos).

E me adaptar aqui foi muito fácil, porque, logo quando eu entrei, eu comecei a fazer amizade [...] No IF, também, eu tenho muito a ajuda dos meus colegas, porque eu sou uma pessoa que presta atenção na aula, só que eu tenho dificuldade em estudar sozinha. (**PRETO**, feminino, 18 anos)

A partir das narrativas mencionadas e sob a luz das reflexões de Foucault (2012, 2013, 2014), podemos observar que, ainda no século XXI, a escola continua ocupando um lugar inquestionável. Em nossa sociedade de controle e disciplina, vive-se uma experiência escolar estendida e contínua, apesar do reconhecimento das suas limitações e da necessidade de reformas.

Podemos observar a existência de uma rigidez pedagógica. Nesse sentido, Acácio Augusto afirma:

A escola é uma instituição analisada e reformada sempre pelo que lhe falta, pelo que deve ser acrescido, e raramente pelo que produz e deve funcionar. Ao preencher as lacunas, empreende-se o itinerário de reformas dos sistemas de ensino, currículos e prédios escolares. Investe-se na capacidade de fazer da escola uma plataforma de lançamento criativa e novas utilidades inteligentes e capitalização das liberdades criativas do sujeito (AUGUSTO, 2015, p. 13).

Podemos afirmar que a maioria dos dispositivos e os recursos de adestramento (a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame), descritos por Foucault (2014), permanecem em funcionamento nas escolas, com exceção da utilização de castigos físicos e, em alguns casos, de castigos psicológicos. É a intrincada relação governo/disciplina, conforme lecionou o autor, na aula ministrada a 1º de fevereiro de 1978, como parte do curso Segurança, território, população, também publicado em *Microfísica do poder*:

Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população [...] A ideia de um novo governo da população torna ainda mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança, seus mecanismos essenciais. (FOUCAULT, 2014, p.291).

A educação tem um papel de proteção e de orientação, que deve ser guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, em conformidade com as prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico e a escola continua sendo uma das instituições que melhor caracteriza essa estratégia de governo da população (criança e adolescentes). O indivíduo precisa e deve ser escolarizado, conforme Larrosa (1999, p.193):

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzido segundo o que foi previsto antes de iniciar.

A escola é retratada como um lugar de disciplina e a educação como um conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, especificamente a escola que emerge no século XVI, mas que, no século XIX, constitui-se como instituição formadora de pessoas, visando disciplinar e controlar – espaço de exercício de poder sobre os indivíduos, conforme enuncia Foucault (2002, p. 85):

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer.

Podemos observar no funcionamento do IF Baiano – *Campus Itapetinga*, a descrição da arte das distribuições, elaborada por Foucault (2013, p. 137):

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.

A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mais insidiosos e eficientes.

A configuração espacial serve para efetivar a vigilância hierárquica. Desse modo, a disposição dos (as) discentes na sala de aula é feita em fileiras e, na parte frontal e centralizada da sala, estará posicionado o professor. Ele funcionará, literal e metaforicamente, nessa posição de sujeito exclusivo detentor do conhecimento e das práticas que o legitimam a ocupar esse lugar e a regular/fiscalizar simultaneamente a atividade de toda a turma.

Essa vigilância resultará na aplicação da sanção normalizadora com a pretensão de corrigir, educar e controlar.

Há um realce ao exercício da disciplina realizado pelo professor em relação aos discentes e ao funcionamento do dispositivo de poder, conforme enuncia Foucault (2013, p. 165):

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo de olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção se tornem claramente visíveis àqueles sobre quem se aplicam.

Foucault (2013) explica a essência e o funcionamento dos sistemas disciplinares como um pequeno mecanismo penal, evidenciando a utilização da sanção como instrumento normalizador, especificamente como elemento de um sistema duplo, qual seja, gratificação-sanção:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis, qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2013, p.171).

Há, portanto, uma visão do professor como único detentor do conhecimento e como representante da autoridade disciplinar que não pode ser desrespeitada, com o qual deve ser mantida uma relação de obediência.

Nesse sentido, o discente **NAVAL** relata sua visão sobre o educador como autoridade detentora do conhecimento, visão semelhante à concebida teoricamente por Foucault (2013), e explicitada anteriormente, porém ressignificada. Ou seja, estaria restrita ao ambiente da sala de aula. Assim, para ele, o lugar de funcionamento dessa concepção de professor como autoridade não se estende aos corredores e outros ambientes, como podemos observar no seu relato:

Eu sou incapaz de desrespeitar um professor. Eu prezo pelos protocolos. E, sabendo que o professor é a autoridade, eu nunca desrespeitei [...] Mas as relações com os professores são muito boas, até porque no corredor eles brincam, e tal. Mas é muito bom. (**NAVAL**, masculino, 18 anos).

Assim, o sistema disciplinar é evidenciado no funcionamento dessa instituição escolar: a vigilância exercida pelos agentes da escola, a punição pelo não cumprimento das atividades, a aplicação da penalidade de suspensão e outros tipos de penalidades e/ou castigos.

O sistema disciplinar no IF Baiano – *Campus* Itapetinga tem como fundamento o regimento que estabelece em suas normas: direitos e deveres dos (as) discentes, as condutas consideradas indevidas e as penalidades correspondentes. O documento prevê os ritos que devem ser seguidos nos casos em que os (as) discentes incorrerem no que é tido como indisciplina. Ou seja, um pequeno mecanismo penal em pleno funcionamento, conforme concepção de sistema punitivo elaborado por Foucault (2013).

Podemos observar como os (as) discentes consideram o funcionamento dos dispositivos punitivos como parte integrante do próprio funcionamento da escola.

**AMARELO** demonstra sua insatisfação e estranheza num episódio ocorrido na escola de ensino fundamental, no qual não houve aplicação de penalidade, ou seja, não houve resultado esperado – punição. E, em comparação com o funcionamento de outra escola anterior, demonstra aceitação e sentimento de segurança, porque a realização de conduta considerada indevida necessariamente resultaria em sanção, como afirmou:

É. Era mais rigoroso. A gente era punido se fizesse uma coisa de fato. (**AMARELO**, masculino, 17 anos).

**VIOLETA** apresenta um relato resignado, apesar de ressaltar que não consegue compreender a aplicação das penalidades e suas gradações, nem a utilização de critérios não relacionados diretamente ao fato. Em seu relato, menciona uma ocorrência na qual realizou “uma brincadeira” com outro colega, e a penalidade de suspensão foi aplicada aos dois:

A questão da suspensão até hoje eu não entendi bem por que foi. Porque o meu colega, ele levou junto comigo, mas eu levei dois dias e ele levou cinco dias. Mas só que ele levou cinco dias porque ele, tipo, que teve uma discussão com a professora. E eu não estava na hora. Porém, eu levei porque ela justificou por causa das brincadeiras que eu fiz durante o ano todo. (**VIOLETA**, feminino, 17 anos).

O dispositivo do exame que resulta na realização de avaliações escritas e orais caracteriza-se pelo aspecto ritualizado e acompanha, de forma ininterrupta, toda a operação do ensino, numa comparação permanente de cada um com todos, conforme definição de Foucault (2013, p. 177):

O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Tal dispositivo é questionado pelo discente **VERDE MAR**, que resalta sua insatisfação e desprazer no cumprimento das atividades obrigatórias, uma vez que o descumprimento destas resultaria na reprovação e na permanência na instituição – ou seja, numa espécie de penalidade:

O fato de ser sobrecarregado, o curso. É muito sobrecarregado. Dezenove, dezoito matérias [ ...] A questão da quantidade de matérias, a questão de acumulação de atividades. Por exemplo, esta semana: segunda, três avaliações; ontem, duas avaliações; hoje, tem a entrega de um artigo, e seminário, amanhã tem outro artigo pra entregar. Então, a gente acaba, aqui, fazendo as atividades e as avaliações não pra aprender. A gente só tá fazendo pra passar, entendeu? Fazendo aquilo por fazer. Essa é a principal reclamação. A gente não tá conseguindo mais absorver aquele conhecimento porque a gente não tá vendo isso como atividade prazerosa, tá vendo como atividade obrigatória. Que, se a gente não fizer aquilo, a gente vai continuar aqui. E, realmente, se a gente não fizer, a gente vai continuar aqui. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

**ROXO** menciona como foi qualificada por uma coordenadora da instituição, em momentos distintos, de acordo com o seu comportamento e produção intelectual e científica. Assim, deixou de ser classificada negativamente como “sem rendimento” e passou a ser classificada positivamente como “boa discente”, por estar realizando com eficácia atividades de pesquisa e monitoria:

Foi o tempo em que eu comecei a me integrar à iniciação científica. Acho que foi uma forma de eu fugir do que estava acontecendo comigo, porque aí, ao mesmo tempo que algumas pessoas ficavam no meu pé, eu falava: “acho que, se eu começar a pesquisar, se eu começar a achar uma coisa que é minha, eu consigo me manter aqui. Porque, se for pra me manter só pensando em tudo o que acontece, acho muito difícil”. E aí, no final do primeiro ano, eu comecei a mexer com iniciação científica. Foi até uma coisa que a coordenadora disse, que no começo, no primeiro ano, nenhum professor dava nada por mim, porque eu sentava no fundo da sala, implicavam comigo e eu ficava quieta. E aí, todo mundo falava pra minha mãe que eu ficava muito quieta, não sei quê e tal, me consideraram sem rendimento. Aí, no final do primeiro ano, eu comecei a mexer com a iniciação científica. Foi a minha fuga do que tava acontecendo comigo. (**ROXO**, feminino, 17 anos).

É possível verificar nos relatos como a existência ou inexistência de relações de amizade predomina na definição elaborada pelos entrevistados sobre o “lugar” da pesquisa e, portanto, na construção das memórias entre esses discentes no ambiente escolar, ou seja, as experiências vivenciadas definiram como a percepção acerca da escola será configurada.

Para Paul Ricoeur (2007), é no plano da relação com os próximos que se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades – plano de atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros.

E as lembranças “tecem ao mesmo tempo uma memória íntima e uma memória compartilhada entre pessoas próximas: nessas lembranças tipos, o espaço corporal é de imediato vinculado ao espaço do ambiente [...]” (RICOEUR, 2007, p. 157).

O relato de **ROXO**, evidencia, ainda, uma adequação aos dispositivos classificatórios em funcionamento na escola, como forma de fugir dos problemas de relacionamento com os colegas vivenciados no IF Baiano – *Campus* Itapetinga. Esses problemas, aliás, serão abordados de forma mais detalhada posteriormente.

Nesse sentido, “Quanto mais se é vítima, mais o mundo parece desorganizado, hostil, mais a escola é apreendida de modo negativo” (DEBARBIEUX, 2006, p. 123).

Assim, para compreensão das interações sociais que ocorrem no ambiente escolar, é imprescindível o estudo do fenômeno da violência e das percepções dos sujeitos sobre o que é

considerado como ato de violência, uma vez que, como evidenciado pelos relatos mencionados, os sujeitos classificam o ambiente escolar, positiva ou negativamente, conforme as experiências vividas e compartilhadas nesse ambiente. Tais temas serão abordados no próximo capítulo, no qual ainda analisaremos as percepções dos sujeitos entrevistados sobre a distinção entre atos considerados como violência ou atos de brincadeira.



### 3 VIOLÊNCIA: NAVEGANDO POR DIFERENTES MATIZES

Neste capítulo, abordaremos algumas concepções teóricas sobre a violência e, especificamente, sobre conceitos de violência no ambiente escolar. Analisaremos a percepção dos (as) discentes sobre atos violentos e sobre atos considerados como brincadeiras, sob a luz da concepção teórica acerca da memória elaborada por Ricoeur (2007).

#### 3.1 REVISITANDO A LITERATURA

O fenômeno da violência apresenta sentidos diversos que podem designar fatos e ações ou, ainda, uma forma de manifestação da força. O termo “violência” vem do latim *violentia*. Ao verbo *violare* pode-se atribuir o significado violar ou transgredir. Michaud (1989) ressalta que esses termos são oriundos de *vis*, que significa “força em ação”, “vigor”, “potência”, e é essa ideia de força, de uma potência contra alguma pessoa ou coisa que configura a essência da noção de violência, que, portanto, deixará marcas.

O autor, em sua definição de violência, abarca diversos fatos: a) a complexidade das situações de interação na quais podem interferir diversos autores; b) modalidades de produção da violência, segundo os instrumentos utilizados e suas causas, ressaltando a produção indireta da violência com meios cada vez mais sutis; c) distribuição temporal da violência que pode ser manifestada em uma ação única, gradual ou repetitiva, o que evidencia a distinção entre estados (repetição num determinado decurso de tempo) e atos de violência (ação única); d) das diversas espécies de danos que podem ser impostas (MICHAUD, 1989).

Michaud (1989) afirma que não há discurso ou saber universal sobre a violência, ou seja, cada sociedade está às voltas com a sua própria violência, segundo seus respectivos critérios. Assim, cada grupo social se prende ao conhecimento que existe sobre si, baseando-se em seus próprios registros. O autor observa que a apreensão, o registro e a avaliação da violência nunca são neutros, visto que o mero fato de apreenderem, registrarem e avaliarem aquilo que consideram violência resulta de uma atitude parcial.

Assim posto, o discurso que uma sociedade constrói para estabelecer como problema social um fenômeno será sempre insuficiente para abranger a totalidade do problema. Ou seja, devemos enfatizar o discurso sobre a violência como algo a ser analisado. O fenômeno da violência não pode ser interpretado sem levarmos em consideração que aquilo já definido como violência na sociedade também é uma interpretação social.

Os discursos sociais sobre a violência não têm o condão de revelar precisamente o que os fatos são, mas indicam a possibilidade de que grupos sociais possam dizer uma “verdade” sobre os fatos.

Além de Michaud (1989), Paulo Freire (2015), em suas concepções teóricas sobre a pedagogia do oprimido, enunciou um conceito amplo de violência, descrevendo as características de uma relação opressora:

Basta, porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais. (FREIRE, 2015, p. 58)

Para o autor, uma vez estabelecida qualquer relação de opressão, a situação de violência estará caracterizada. A violência é a violação do direito de ser do outro e que gera consequências em todos os envolvidos:

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. (FREIRE, 2015, p. 62).

O educador brasileiro enuncia como problema relevante a adesão dos oprimidos, ressaltando que tal problema da opressão não reside apenas no desejo de oprimir, de ser o opressor, mas, sobretudo, na aceitação da opressão pelo oprimido – quando esse se aliena de si no ser do opressor, na aceitação da opressão e, posteriormente, em sua reprodução, uma vez que ocorre um processo de introjeção do ser do opressor no ser do oprimido, que resulta na ocultação dessa violência e na reprodução de atos violentos. Portanto, a aceitação do sujeito oprimido, que estaria alienado de si, constitui característica peculiar à relação de violência.

Assim, muitas vezes, ocorre uma espécie de vingança indireta por não dirigir-se contra o agressor, ou seja, a repetição dessa violência numa reedição, dando origem a um novo processo violento – o qual é denominado de “violência horizontal” por ser deferida aos próprios companheiros, às pessoas do mesmo polo, consideradas também como oprimidas.

O autor acrescenta que é necessário que o homem seja o sujeito de seu próprio movimento ou de sua busca por ser mais, e que qualquer obstáculo ou limitação a isso constitui ação violenta:

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura uma situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (FREIRE, 2015, p. 104).

Além dessas concepções teóricas acerca da violência, é importante analisar a definição de violência da escola como violência simbólica, com base em Bourdieu e Passeron (2014).

### 3.2 BOURDIEU E PASSERON: O SISTEMA EDUCATIVO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Pierre Bourdieu destacou-se no cenário acadêmico das décadas de 60 e 70 do século XX, por seus estudos acerca do sistema de ensino na sociedade francesa, tratando, em suas obras, a respeito do papel da instituição escolar na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Em seu arcabouço teórico, o autor concebe o sistema educacional como um prolongamento dos determinismos culturais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero (BOURDIEU, 1998), e entende a ação pedagógica como um exercício da violência simbólica de inculcação de arbítrios culturais, assim como sobre a necessidade que as relações de força têm de se ocultarem sob a forma de relações simbólicas (BOURDIEU, 2014).

Para o referido autor, o mundo social é ocupado por uma constante luta simbólica, na qual os agentes sociais disputam entre si para fazer prevalecer a sua visão de mundo e a sua ideia de consenso – ou de senso comum. Ocorre uma “luta permanente para definir a 'realidade'” (BOURDIEU, 1998, p. 118).

Logo, o mundo social é, ao mesmo tempo, o produto e o móvel de lutas simbólicas, inseparavelmente cognitivas e políticas, pelo conhecimento e pelo reconhecimento, nas quais cada um persegue não apenas a imposição de uma representação vantajosa de si, como as estratégias de “apresentação de si” [...], mas também o poder de impor como legítimos os princípios de construção da realidade social mais favoráveis ao seu ser social (individual e coletivo, por exemplo, com as lutas sobre os limites dos grupos), bem como à acumulação de um capital simbólico de reconhecimento. (BOURDIEU, 2001, p. 228).

Ao se referir à ideia de poder simbólico, Bourdieu (1998) defende que este não seja de conhecimento dos agentes que o exercem nem dos que lhe estão sujeitos.

[...] num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que [...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: 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. (BOURDIEU, 1998, pp. 7-8).

A depender da situação em que é exercido (e da posição em que estejam os agentes que o exercem), o poder simbólico tanto pode meramente confirmar a realidade dita “oficial”, e assim manter intacta a estrutura do *status quo*, como pode também subvertê-la, trazendo à baila uma nova forma de consenso e de produção ideológica. Em ambas as situações, no entanto, ele mantém sua característica de existir enquanto é ignorado, e de basear-se fundamentalmente na relação de crença que existe entre os que o exercem e os que a ele se subordinam.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 1998, p. 14-15).

Aqui, ao se mencionar a legitimidade, chegamos ao cerne do que sustenta a relação de crença entre os que se submetem ao poder simbólico e os que o exercem. Afinal, o que confere legitimidade ao agente, para que ele possa dispor de seu poder simbólico, não é outro, senão o capital simbólico, aquilo que confere ao agente prestígio, fama, reputação, enfim, elementos que, dentro de um determinado grupo, conferem-lhe a legitimidade de que ele necessita para ser visto como portador do direito de exercer o poder simbólico sobre os outros. Não se trata de algo distribuído de forma igualitária entre todos os agentes sociais, mas, talvez por isso, esse capital seja motivo de desejo e advenha de uma das necessidades – ou carências – mais intrínsecas à personalidade humana, como atesta Bourdieu (2011, p. 294)

Ser esperado, solicitado, assoberbado por obrigações e compromissos, tudo isso tem o significado não apenas de ser arrancado da solidão ou da insignificância, mas também de experimentar, da maneira mais contínua e mais concreta, o sentimento de contar para os outros, de ser importante para eles, logo para si mesmo, e encontrar nessa espécie de plebiscito permanente que vêm a ser os testemunhos incessantes de interesse – pedidos, expectativas, convites – uma espécie de justificativa continuada para existir.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), como decorrência do poder simbólico, haverá uma violência simbólica, que é a principal violência promovida pela escola.

A violência simbólica é compreendida como uma vocação subjetiva, ou seja, aquilo para que se sente feito, e uma missão objetiva, ou seja, aquilo que dele se espera, caracterizada por um sentimento de estar no seu lugar e uma convicção resignada que consiste numa concordância tácita, num sentimento de não poder fazer outra coisa. Possui como fundamento essencial ser desconhecida, completamente ignorada pelo dominado.

Com base no conceito de violência simbólica, Bourdieu e Passeron (2014) desenvolveram a teoria da reprodução. Para os autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, constituindo uma imposição de um poder arbitrário, o qual consiste na apresentação de uma cultura dominante, resultante da divisão da sociedade em classes.

Assim, o sistema de educação é entendido com um conjunto de mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a reprodução da cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder (BOURDIEU E PASSERON, 2014).

As propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas linguísticas, as relações hierárquicas, enfim, toda ação pedagógica constitui o cotidiano educacional que se configura como a violência simbólica acima caracterizada, conforme concepção teórica de Bourdieu e Passeron (2014).

Para os autores franceses, toda ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica que exercerá um trabalho de inculcação de um arbítrio cultural, operação pela qual se efetiva o exercício da violência:

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural [...] A AP 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). (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 26-27).

Um elemento conceitual norteador dessa teoria geral do sistema de ensino consiste no fato de o exercício da ação pedagógica e da autoridade pedagógica ser mais eficaz sobre a classe que está mais ajustada ao modelo cultural inculcado. A eficácia do efeito do exercício da ação pedagógica também é maior se não houver recurso a formas diretas de coerção.

Segundo os supracitados autores, não há ação pedagógica livre, uma vez que toda ação pedagógica impõe e inculca arbítrios culturais, visando à preservação da ordem social estabelecida. A imposição sutil de teorias pedagógicas não lhe retira a arbitrariedade e a violência,

[...] quando a cultura que a escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico que, em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do conservadorismo social e político, já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de automatizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ordem social. (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.207).

A concorrência institucional pelo exercício da ação pedagógica também é sociologicamente necessária; notemos a importância da concorrência permanente entre instâncias como a Igreja, o Exército ou a Escola do Estado.

Assim, há uma delegação do direito de violência simbólica concedido a uma autoridade pedagógica que é simultaneamente autônomo e limitado (princípio de limitação de autonomia). Essas características são imprescindíveis para que o sistema de ensino exerça a função de conservação social da ordem estabelecida:

[...] ao se pretender apreender os mecanismos pelos quais o sistema seleciona, aberta ou tacitamente, os destinatários legítimos de sua mensagem, impondo exigências técnicas que são sempre, em grupos diversos, exigências sociais, não se pode, como já foi visto, compreender a dupla verdade de um sistema definido pela capacidade de colocar a serviço de sua função externa de conservação social a lógica interna de seu funcionamento quando se deixa de relacionar todas as características, presentes e passadas, de sua organização e de seu público com o sistema completo das relações que se estabelecem, numa formação social determinada, entre o sistema de ensino e a estrutura de relação de classe.

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta a qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global” é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ela desempenha e, portanto, desincumbir-se dela mais eficazmente. (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.189).

Quem exerce a autoridade escolar, e quem a ela se submete, desconhece a arbitrariedade que lhe está na origem, porque o sistema de ensino tende à autorreprodução e as condições internas de inculcação do *habitus*<sup>16</sup> reproduzem as relações de força dominantes. Ou seja, o exercício da autoridade escolar desconhece as condições de violência simbólica que exerce, considerando-se como uma instituição autônoma e detentora do monopólio do exercício da violência simbólica. Além disso, reveste a aparência de neutralidade, ideia que os autores retomaram quando se debruçaram sobre o tema da “função ideológica do sistema de ensino” (BORDIEU e PASSERON, 2014, p. 189).

A eficácia do trabalho pedagógico é sempre muito menor nas classes mais baixas, porque, sendo igualmente capazes, são, contudo, mais renitentes. Isto porque a cultura dominante tende a considerar a cultura dominada como algo de arbitrário e de ilegítimo.

Bourdieu e Passeron (2014) consideram a escolaridade obrigatória como o reconhecimento legítimo da cultura dominante pela dominada. Partem do princípio de que o trabalho pedagógico exerce uma influência irreversível e de que o trabalho pedagógico primário (que seria o inicialmente realizado pela família) produz características de classe. O trabalho pedagógico secundário (por ser realizado pela escola) depende muito do trabalho pedagógico primário, constituindo-se como uma sequência deste.

Assim, somente em relação às classes dominadas, haveria na escola uma espécie de “ideologia da recusa”. Isto é, a escola recusa-se a aceitar que há uma pré-história, anterior a

---

<sup>16</sup> O conceito de *habitus* pode ser entendido como um sistema de disposições acumuladas pelo agente, a partir das experiências sociais que pontuam sua trajetória. Esse sistema se incorpora material e simbolicamente ao agente social. Refere-se ao poder do indivíduo sobre as estruturas sociais em que ele está envolvido, e, ao mesmo tempo, ao poder que as estruturas sociais exercem sobre ele. É, portanto, conhecimento adquirido e acumulado, de forma simultaneamente *estruturante* e *estruturada*. O conceito de *habitus*, refere-se à memória incorporada socialmente, e trazida em si por qualquer agente, como uma espécie de “segunda pele” a envolvê-lo. Pode-se recorrer a esse conceito para se compreender as trajetórias desses agentes: escolhas, preferências políticas, estéticas ou de qualquer outra ordem, julgamentos morais, posicionamentos diversos (e até mesmo a revisão ou reavaliação desses posicionamentos), enfim, qualquer comportamento que for manifestado de forma coletiva ou individual.

ela. Dito de outra forma, o sistema de ensino desconsidera o trabalho pedagógico primário dos sujeitos das classes baixas:

[...] não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural e 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 e PASSERON, 2014, p.55).

A função social do trabalho pedagógico secundário, ou seja, o realizado pela escola, é a de eliminação, dissimulada sob a forma de seleção, mesmo recorrendo a um modo de inculcação tradicional.

Para McLaren (1992), consolida-se a ideia de que os estudantes oriundos das classes trabalhadoras são destituídos de razão e, portanto, destinados ao fracasso escolar.

A crença persistente de que os estudantes das classes trabalhadoras só raramente eram criaturas de razão se transforma numa ideologia educacional, através do estabelecimento de programas de nível básico para satisfazer tais pressuposições. Ao atribuir o fracasso acadêmico dos estudantes açorianos a suas deficiências individuais, os professores pioravam ainda mais as coisas, passando a responsabilidade àqueles que já estavam sofrendo em virtude de sua posição de classe e etnia na sociedade mais ampla, ao fazer crer que eles eram a causa de seu próprio infortúnio. (MCLAREN, 1992, p. 238).

Desse modo, a ação pedagógica é necessariamente baseada em cumprimentos de rotinas, homogeneizada e ritualizada. Os exercícios repetidores são estereotipados e têm como finalidade a criação de *habitus*. O sistema educativo, seja ele conservador ou revolucionário, engendra um trabalho escolar que visa à institucionalização. Segundo os autores, deve haver sempre um programa, isto é, um consenso sobre o modo de programar os indivíduos:

O trabalho pedagógico deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do trabalho escolar, o sistema de ensino institucionalizado tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 67).

De acordo com McLaren (1991), as rotinas representam o movimento disciplinar do dia a dia de sala de aula. Essas atitudes estão fortemente marcadas e, aos poucos, vão se tornando rituais adquiridos com e na experiência, uma vez que, com o passar do tempo, as ações manifestas – cumprimento de horários, tarefas com pontualidade e rigor, provas entre



outros impregnados no cotidiano – se cristalizam e se tornam a representação de comportamentos cultivados ao longo de um tempo e espaço determinado, os quais se tornam rituais.

Haveria ainda uma concepção de meritocracia ou “ideologia do dom” (BOURDIEU e PASSERON, 2014) que justifica a apropriação legítima da reprodução social levada a cabo pelo trabalho pedagógico secundário. Portanto, o arbítrio cultural exercido sobre determinados grupos ou classes irá privar os seus membros dos benefícios materiais e simbólicos de uma educação completa. É claro que a mobilidade restrita de um número controlado de indivíduos poderá servir para perpetuar a estrutura das relações de classe. Assim, há a possibilidade de ascensão social e econômica por meio da escolaridade, de forma estritamente regulada.

A função do ensino é a de legitimar a cultura dominante, com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe. Portanto, a conservação pedagógica e a conservação social são indissociáveis.

É por se considerar autônoma e neutra que a escola ainda desempenha melhor o seu papel de reprodutora das relações de classe. Segundo os autores, é uma “obra-prima” da mecânica social, pois consegue esconder a sua função de inculcação e de integração intelectual e moral, assim como manter a sua função de conservação das relações de classe de uma sociedade. Há uma aliança entre a ideologia das classes altas e a da pequena burguesia, pois ambas visam servir à manutenção da ordem cultural, moral e política (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

A relação entre a escola e as classes é complementar e dialética porque as estruturas objetivas do sistema de ensino produzem os costumes de classe, as disposições e predisposições que engendram as práticas – *habitus*.

O sistema de ensino, sobretudo o tradicional, cria a ilusão de que a sua ação de inculcação é inteiramente responsável pelos costumes e hábitos e de que este não depende da classe de origem. A escola dissimula a reprodução desses costumes e hábitos. Nada favorece mais os interesses das classes dominantes do que este “liberalismo” pedagógico (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Os autores dizem que não há nada de mais ingênuo do que reduzir todas as funções ideológicas do sistema de ensino ao doutrinamento ideológico e político. A aparência de neutralidade de que a escola se reveste é um conceito demagógico que visa ocultar as suas verdadeiras funções de legitimação da ordem estabelecida.

Para Bourdieu e Passeron (2014), todo sistema educativo reproduz a ideia de que a única cultura a ser transmitida é a do grupo dominante – seu modo de ver, pensar e reproduzir o mundo, ocultando a relação de forças desiguais e constituindo-se em violência simbólica - a violência da escola.

### 3.3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: A TESSITURA DE UMA DEFINIÇÃO

Sposito (2001) considera que, no Brasil, a partir da década de 1980, o tema da violência da escola foi abordado com maior ênfase pelos profissionais das Ciências Sociais e só tardiamente despertou interesse nos especialistas em Educação. Os primeiros passos mais sistemáticos para a compreensão do fenômeno decorrem de iniciativas dispersas do poder público para registrar as ocorrências de violência nas escolas, a fim de esboçar um quadro quantitativo.

Para a autora, a precariedade das informações é significativa e decorre de uma série de fatores. O primeiro diz respeito à ausência de continuidade nas formas de registro e de monitoramento do fenômeno. Cada gestão encontra seus próprios procedimentos ou, muitas vezes, não empreende a tarefa do acompanhamento sistemático, tendo em vista a diversidade de dificuldades enfrentadas e, em alguns casos, as unidades escolares não registram as ocorrências. As razões disso oscilam muito.

Ao longo da década de 1990, algumas pesquisas de natureza descritiva foram produzidas por organizações não governamentais, entidades de profissionais da educação e alguns órgãos públicos. De modo geral, esses estudos não estavam voltados para o exame das relações entre violência e escola. Essas pesquisas buscavam, no contato com os jovens, examinar as suas relações com a violência, observando-se outras variáveis (endógenas e exógenas) ao ambiente escolar (SPOSITO, 2001).

Dentre os estudos, podemos destacar a pesquisa nacional sobre jovens escolarizados no Brasil (UNESCO, 2014), tendo por base percepções e proposições dos diversos atores da comunidade escolar, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura em parceria com várias instituições, envolvendo 14 grandes cidades brasileiras de diferentes unidades da federação (Brasília, Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre).

Nessa pesquisa, foi reconhecida a presença cotidiana de atos marcados também pelas agressões verbais, embora, para grande parte dos atores envolvidos, inclusive pais, o sentido

da violência esteja eminentemente ligado à coação física. Cercadas por um ambiente hostil, as unidades mantêm relações com os pais que tendem a se aproximar da escola e buscam um lugar seguro para a educação de seus filhos.

Outro aspecto tratado nessa pesquisa diz respeito às rivalidades entre grupos juvenis que expressam a segmentação da região em unidades territoriais bastante conflituosas, uma vez que as brigas entre os discentes afetam a execução do projeto educativo da escola, revelando certa perplexidade do grupo de professores, que apresenta dificuldades em superar a questão (SPOSITO, 2001).

A autora analisa, ainda, a importância dos estudos para verificação das consequências da violência na escola no processo educativo:

A percepção das tensões existentes entre discentes, ou entre estes e o mundo adulto, afeta o funcionamento dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a se sentir sob ameaça permanente, que pode ser real ou imaginária. Nas unidades escolares, o sentimento de medo em relação ao aluno leva o docente a uma frequente demanda por segurança, particularmente policial. Isso compromete a qualidade da interação educativa. (SPOSITO, 2001, p. 100).

Podemos verificar a existência de um círculo vicioso que se completa quando ocorrem agressões reais que reforçam esse sentimento nos trabalhadores da educação.

Outros pesquisadores, como Freire e Amado (2010), ressaltam que a complexidade de definir a indisciplina escolar e a impossibilidade de redução simplista do problema da violência resultam, ambas, no aumento da investigação do problema:

Verificou-se um crescente interesse da investigação educacional pela indisciplina (incluindo a violência), o qual se vem refletindo numa aproximação, cada vez maior, à complexidade do fenômeno, tanto no que diz respeito à identificação da sua multifacetada etiologia e decorrentes perspectivas de ação, quanto à (re) construção do próprio conceito [...]. (FREIRE, AMADO, 2010, p. 22).

A investigação tem mostrado que os problemas da indisciplina e da violência na escola e na aula têm de ser olhados na sua complexidade, tornando-se impossível reduzi-los a uma expressão simples e linear de causa e efeito. (FREIRE, AMADO, 2010, p. 23).

Nesse sentido, Abramovay (1999) afirma que o desenvolvimento de novos conceitos de violência nas escolas está em consonância com a realidade social e suas permanentes modificações:

Nos últimos tempos, vêm-se desenvolvendo novas concepções acerca da violência nas escolas, pelos significados que assume, ampliando-se sua definição, de modo a incluir eventos que antes passavam por práticas sociais costumeiras. Nesse sentido, a violência deixa de estar relacionada apenas à criminalidade e à ação policial, passando a ser alvo de preocupações ligadas à miséria e ao desamparo político, uma vez que acarreta novas formas de organização social concernentes à exclusão social e institucional e à presença de atores em situação de “não-integração” na sociedade. (ABRAMOVAY, 1999, p. 57).

Abramovay e Rua (2002, p. 92) ressaltam a importância da compreensão do fenômeno da violência na escola:

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, este é um fenômeno preocupante tanto pelas sequelas que diretamente inflige aos atores participes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

A respeito da violência na escola, Éric Debarbieux (2006) considera que tal tema se constitui num desafio científico, político e pragmático, porque não foi, num primeiro momento, uma preocupação administrativa. Ou seja, foi amplamente ignorado, até sua descoberta midiática, fato que ocorreu em diversos países.

Portanto, pelos problemas já relacionados sobre a abordagem estigmatizante da imprensa a respeito do tema violência escolar, o maior desafio, ao tratar desse assunto, é incluir ética e crítica racional nesse debate, que, muitas vezes, é direcionado ao exagero dos fatos ou à associação indevida entre pobreza e violência. Para o educador:

Não se trata de encontrar a violência por todo o lado, mas, pelo contrário, de fazer uma avaliação real, sabendo, se for necessário, dizer: isto aqui não é um problema prioritário e existem outras questões educativas ou sociais que são bem mais importantes. Muitas vezes, o mais urgente não é agir contra uma suposta violência na escola. Dentro da raridade dos recursos educativos disponíveis em certos países do mundo, pode ser muito mais importante investir em meios materiais ou em salários mais decentes para os professores do que em ações de luta contra um fenômeno em parte fabricado pela opinião dos vendedores destas ações. (DEBARBIEUX, 2006, p. 17).

O tema da violência na escola comporta um alto risco de manipulação e de exagero, uma vez que é rentável: vende-se na mídia, através de programas, de concursos, de

patrocínios, de fundações, de receitas miraculosas, de militâncias com boas intenções ou de charlatões, segurança privada, medicamentos, de terapias etc.

Como exemplo, poderíamos citar as incontáveis e muitas vezes repetitivas publicações sobre *bullying*,<sup>17</sup> de autoria de psiquiatras, psicólogos, promotores, educadores, religiosos e pais de supostas vítimas. Essas publicações integram uma verdadeira “cruzada” para prevenir, conceituar e combater a referida violência, concretizada num mercado da violência escolar que serve para “justificar as políticas repressivas e criminalizar a miséria, permitindo a ascensão de certos peritos da escola que contribuiriam para mascarar as realidades sociais que estão relacionadas com essa violência” (DEBARBIEUX, 2006, p.39).

Debarbieux (2006) observa ainda a diversidade de reações e encenações diante dos casos de violência escolar que resultam em morte:

Não existe nenhum período mais propício ao desenvolvimento da preocupação sobre a violência na escola que aquele que se segue à existência de um morto na escola, melhor ainda: vários mortos. Mais ainda: e este é um sinal de desigualdade da globalização do problema, quando este massacre ocorre num país do Norte. Como se os mortos do Brasil, por exemplo, tivessem menos importância do que os mortos dos Estados Unidos [...] mesmo mortas as vítimas são desiguais. Um morto numa escola do Brasil é objeto de páginas interiores dos diários brasileiros, e nem sequer merece uma menção no resto do mundo. Não se trata de um efeito de banalização: não há todos os dias mortos nas escolas brasileiras, e os brasileiros muitas vezes pensam que a situação é pior nos Estados Unidos. (DEBARBIEUX, 2006, 24-25)

Podemos verificar tais efeitos descritos pelo autor, se tentarmos rememorar a repercussão nacional sobre o caso de Columbine<sup>18</sup>, que é citado em diversas obras da literatura nacional sobre a violência. Tal acontecimento é trazido à tona pela imprensa brasileira, de forma reiterada, a cada cobertura jornalística de acontecimentos de violência escolar no país (TERRA, 2016).

Assim, Debarbieux (2006) assevera a importância de tratar o tema com zelo e bom senso, evitando-se exageros, banalizações e estigmatizações. Enfim, a necessidade de entender o fenômeno da violência de forma contextualizada, em conjunto com os demais problemas e desafios do ambiente escolar.

---

<sup>17</sup> O tema será tratado no item 4.

<sup>18</sup> Em 20 de abril de 1999, com armas de fogo e um arsenal de bombas caseiras, os estudantes Eric Harris e Dylan Klebold, adolescentes que nunca foram “populares” na escola, invadiram o colégio onde estudavam – Instituto Columbine, no Colorado, EUA – e mataram 12 alunos e um professor e, em seguida, cometeram suicídio (FANTE, 2005).

O autor estabelece a necessidade de levar em consideração o caráter relativo, normativo, da definição de violência. Ou seja, de definir como violência o que é qualificado como tal pelos discentes.

O educador estabelece as diretrizes para a compreensão dessa violência e de suas peculiaridades:

O problema da violência na escola é essencialmente o de uma opressão quotidiana, repetitiva, proteiforme. É necessário proceder a um afinamento para compreender o que é essa violência ordinária à qual demos vários nomes: assédio, incivildades, microviolências. Trata-se de compreender como é que se é vítima. (DEBARBIEUX, 2006, p.91).

Não se trata de uma simples questão de palavras sem interesse prático. Por trás dessa escolha de palavras, existe uma compreensão da maneira como as pessoas podem ser vítimas da violência na escola. Portanto, longe dos clichês e dos estigmas midiáticos, tentaremos compreender essa violência cotidiana e sua percepção pelos sujeitos entrevistados. Uma violência que pode parecer banal, porque muitas vezes não é criminosa – o que não significa que ela seja suportável.

O autor francês justifica sua opção por uma definição ampla, por acreditar que ela possa abarcar toda a diversidade desse fenômeno multifacetado, a despeito da desnecessidade do uso de definições: “em resumo, se fosse necessário definir a violência, nós optaríamos por uma definição lata, incluindo tanto os factos maiores e isolados como as microviolências, na maior parte das vezes repetitivas. (DEBARBIEUX, 2006, p. 112).

Para o educador, um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deve considerar diversos aspectos: crimes e delitos; condutas antissociais e antiescolares; e sentimentos de insegurança ou de violência.

Na visão de Debarbieux (2006, p. 93) a violência:

[...] parece escapar a uma definição única. É necessário dizer que o fenômeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares. Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido. Ela pode até depender do estado de fadiga de um indivíduo a diferentes horas do dia.

A percepção da violência pode prender-se aos valores pelos quais um grupo se diferencia do outro. Essa diferenciação será verificada pela análise das diversas relações sociais do indivíduo. Portanto, é necessário compreender a violência como fenômeno social.

Ou seja, a violência será uma construção social, cultural e histórica de determinados grupos sociais, seus valores e suas crenças.

Na mesma perspectiva, seguiremos a orientação de Debarbieux (2006, p.118): “Dar aos atores o poder de eles próprios darem o nome à sua experiência”.

Assim, considerando que a percepção dos (as) discentes sobre o que é violência está intrinsecamente ligada ao que eles entendem como brincadeira. Que há aí uma lógica excludente, ou seja, o que é considerado violência não será compreendido como brincadeira e vice-versa. Conforme observamos em muitas das narrativas, a seguir ressaltaremos as variadas nuances quanto à distinção entre a compreensão sobre tais categorias.

### 3.4 AFINAL, É BRINCADEIRA OU VIOLÊNCIA?

Evidenciaremos a diversidade e a relatividade na compreensão dos (as) discentes sobre a violência e suas manifestações, uma vez que tal entendimento é resultante de uma representação do passado, a partir das experiências vividas, ou seja, de uma rememoração que expressa a capacidade de ressignificação das coisas e de si (RICOEUR, 2007).

A propósito, para compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar, é necessária uma definição a respeito do conceito de juventude, o qual está intrinsecamente associado à ideia de escolaridade:

Na sociedade moderna, embora haja variação dos limites de idade, a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. Por isto mesmo, de maneira geral, a juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências. Ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação. Como se sabe, a concepção moderna de juventude tornou a escolaridade uma etapa intrínseca da passagem para a maturidade. Já a partir das transformações do século XVIII e, sobretudo, após a segunda guerra mundial, “estar na escola” passou a definir a condição juvenil. Idealmente, o retardamento da entrada dos jovens no mundo do trabalho, garantiria melhor passagem para a vida adulta. (NOVAES, 2007, p.1-2).

No relato elaborado por **PRETO**, podemos observar que a sua percepção de violência está relacionada aos efeitos ou consequências dos atos que serão considerados violência. Portanto, essa percepção está condicionada à reação da vítima, que definirá o resultado e, portanto, se a ação será considerada ou não como violenta.

Essa compreensão corresponde ao conceito de “deixar marcas”, elaborado por Michaud (1989), e explicitado no início deste capítulo. As marcas poderão ser de diversas naturezas. No exemplo da narrativa abaixo, podemos observar a distinção entre as marcas de natureza física (provocadas pelo sujeito entrevistado) e as de natureza psicológica e emocional (sofridas pelo mesmo sujeito entrevistado):

Pra mim, a violência, na verdade, é qualquer coisa que você machuca uma pessoa, não só fisicamente. Mas quando você chega e machuca o psicológico de uma pessoa, também é uma violência. Porque a minha violência, a que eu sofria, não era física. Era psicológica e emocional. Mas eu praticava a violência física, porque naquela época eu não tinha a malícia de, sei lá, “ah, ela é gorda, então eu vou comparar ela com uma baleia”. Eu não tinha essa malícia. Mas eu tinha a malícia de bater. De, quando fizessem alguma coisa, por menor que seja o motivo, a única saída pra mim era bater. (**PRETO**<sup>19</sup>, feminino, 18 anos).

**AMARELO** explicará sua percepção de violência relacionando-a à ideia de força, de opressão efetuada pelo “mais forte” contra “o mais fraco”, definindo como agressão.

Pra mim, violência é qualquer forma de opressão. Então, aqueles colegas que eram mais fortes, e tal, eles se sentiam os donos do colégio [...] (**AMARELO**, masculino, 17 anos).

Podemos observar que os sujeitos apreendem, organizam ou interpretam os acontecimentos em absoluta consonância com as experiências vivenciadas e, por essa razão, essa percepção será relativizada ou modificada com o decorrer do tempo e, portanto, das novas experiências.

Nos relatos dos (as) discentes, é recorrente o aparecimento da expressão “zoar”. Almeida (2006) observa o fluxo subjetivo contido na utilização da expressão “zoar” pelos jovens que a associam inevitavelmente a situações vividas em grupo:

O ato de “zoar”, em sua apreensão semiológica, expressa a capacidade de fazer grande ruído, emitir som forte e confuso ou equivalente a zumbir, produzir ruído semelhante ao dos insetos. Permanece nesta definição a propriedade ruidosa inscrita nas novas economias internas dos fluxos subjetivos [...] É gravação de humores e intenções, é ocasião, contingência e segmentaridade. “Zoar” é intervir no espaço, sempre inescapavelmente em grupo; não existe “zuação” solitária. (ALMEIDA, 2006, 146).

---

<sup>19</sup> No item 4.3, a discente irá relatar que sofria preconceito em relação à sua orientação sexual.



O termo pode ser compreendido em relação às situações específicas, ocorridas no ambiente da escola, integrando o cotidiano escolar:

A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas, investindo em atuações não prescritas aos papéis de discentes que não são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é por o clima da sala de aula em questão. É modalizar o enquadre primário atribuindo-lhe outros sentidos aos modos de estar em sala e torná-la significativa para os discentes e as discentes. (NOGUEIRA, 2006, p. 113).

Entretanto, haverá distinção quanto à percepção dos (as) discentes sobre esses atos. Por exemplo, em sua narrativa, **ROXO** utiliza a expressão “zoar” sempre com conotação ligada à violência, relatando atos protagonizados por outras pessoas e testemunhados por ela, e acontecimentos nos quais ela mesma foi a protagonista.

Às vezes a pessoa se irrita. Já teve caso do menino se irritar e falar “poxa, para, eu não gosto”, e mesmo assim os caras ficaram zoando ele. Então, tem muito dessas coisas que às vezes passam despercebidas, dentro da sala de aula até, também.  
Só que aí, quando eu vim pro IF, teve essa barreira. A primeira foi os veteranos me zoarem ... (**ROXO**, feminino 17 anos).

Uma contribuição teórica relevante é a do historiador Georges Minois (2003), em sua obra *História do riso e do escárnio*, que estabelece vasto material sobre o riso, ressaltando seu aspecto individual e coletivo.

Desde a época arcaica, há dois tipos de riso que o vocabulário distingue: *gelân*, o riso simples e subentendido, e *katagelân*, “rir de”, o riso agressivo e zombeteiro, que Eurípedes condena em um fragmento Melanipeia: ‘Muitos homens, para fazer rir, recorrem ao prazer da zombaria.’ (MINOIS, 2003, p.49).

Há uma natureza perturbadora do riso, pois mobiliza uma diversidade de sentimentos e a dificuldade de conceituar as distinções entre o riso e o escárnio:

A natureza perturbadora do riso é igualmente manifesta no riso malévolo, que combina bem e mal, prazer e inveja. Contudo, esse tipo de riso cotidiano e banal, o riso provocado pelos pequenos infortúnios e reveses de nossos amigos é condenável. (MINOIS, 2003, p. 71)

A renascença conhece, pois, esquematicamente, o rompimento dessa cultura em três setores: o riso, o sorriso e o sério. Mas entre a do Carnaval e a face da Quaresma, todas as nuances e todas as evoluções são possíveis. (MINOIS, 2003, p. 273).

A respeito das nuances e gradações entre o riso e o insulto, o autor afirma o seguinte: “Aí, reside o problema. É que entre o riso desbragado e a violência a fronteira é frágil, fluida e facilmente ultrapassável” (MINOIS, 2003, p. 319).

Como já mencionamos, a percepção de **ROXO** acerca do ambiente escolar é bastante negativa. A estudante informou que, para suportar os problemas de violência sofridos na escola e permanecer na instituição, buscou realizar atividades de pesquisa e monitoria. Ou seja, precisou criar outros atrativos. Assim, depreende-se que as experiências vividas por **ROXO** foram determinantes para que a estudante apresentasse a percepção contida no relato mencionado acima.

As experiências vivenciadas por **AZUL CLARO** determinam uma percepção diferente da de **ROXO**. Ao utilizar a expressão “zoar” e suas variações em sua narrativa, a discente estabelece um significado cujo sentido é realizar brincadeira. **AZUL CLARO** faz uma distinção confusa e contraditória entre a brincadeira e a violência, explicitando o resultado da ação, ou seja, dano à integridade física ou à saúde do indivíduo. Ou seja, o ato de “batizar”<sup>20</sup> é mencionada como uma brincadeira e ao mesmo tempo é entendido como uma agressão física. Podemos observar a contradição contida em sua narrativa:

Ó, tinham algumas que eram brincadeira, mas tinham outras que já chegavam a ser violência, porque os meninos tinham uma brincadeira de batizar o outro. Aí, começava, juntavam todos os meninos pra bater na cabeça de um só. E aí a pessoa saía praticamente machucada. (**AZUL CLARO**, feminino, 18 anos).

Essa variação no uso da expressão “zoar”, que, às vezes, é utilizada para definir brincadeiras (relato de **AZUL CLARO**), e, em outras ocasiões, define atos de violência (relato de **ROXO**) e evidencia que a compreensão da acepção cognitiva atribuída ao termo zoar dependerá das experiências vivenciadas no grupo.

No relato de **AZUL CLARO**, por exemplo, a discente considera que a fronteira é ultrapassada, quando o ato resultar em dano físico.

---

<sup>20</sup> A expressão “batizar” é utilizada pelos (as) discentes para caracterizar agressões físicas (tapas, murros etc) que são desferidas em situações de recepção aos discentes ingressantes.

Outras vezes, a compreensão elaborada pelo sujeito é modificada e resignificada, ou seja, ocorre um fenômeno mnemônico de reatualização de fatos passados em função do presente, de acordo com suas experiências vivenciadas. Como exemplo, destacamos o relato de **VERDE MAR**:

Na época, considerava brincadeira. Até porque a pessoa nem [...] Assim... Também levava, entendeu? Assim, de boa. Não tinha [...] Só que, depois, a gente vai crescendo. Mas depois que a gente vai crescendo, a gente vê que esse tipo de coisa não é correto. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

Indagado sobre casos de violência que tenha vivenciado, o discente relata uma ocorrência, ressaltando que, com o decurso do tempo, modificou sua percepção sobre o fato que, antes, era considerado “brincadeira” e, agora, é compreendido como violência.

Em outro relato, **VERDE MAR** ressalta a conduta de apelidar os (as) colegas. Ele demonstra uma certa indefinição acerca da “normalidade” desta ação e apresenta reservas diante de tal comportamento. Mas, ao mesmo tempo, considera ser “comum”, pois seria um costume bem característico da cultura brasileira.

Quando a pessoa até gosta mais de estudar, por exemplo, chama **AMARELO** de “Megamente”, de não sei o quê, de César, que é o macaco de um filme<sup>21</sup>, que é inteligente... Sempre têm essas questões. Infelizmente, é normal, é comum. Não vou dizer que é normal, é comum. Esse é o termo mais [...] É comum. Mas que é algo que faz parte do modo brasileiro, da cultura brasileira. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

Minois (2003) considera essa conduta como estigmatização do indivíduo e exemplifica como o idioma latino expressa esse humor:

A língua latina permite também compreender o caráter mordaz do humor latino. Com suas formas elípticas, ele se presta maravilhosamente ao sarcasmo, à tirada, ao jogo de palavras conciso e picante, característico da *dicacitas*, ou causticidade. O costume camponês de cobrir as pessoas de impropérios está na origem de muitos sobrenomes latinos, estigmatizando defeitos físicos, intelectuais e morais, tais como *Scaurus*, o manco, *Galba*, o barrigudo, *Sêneca*, o velhote, *Lurco*, o glutão, *Brutus*, o grosseiro, ou *Bibulus*, o beerrão. (MINOIS, 2003, p.85).

---

<sup>21</sup> Os termos se referem a personagens de filmes: Megamind, lançado em 2010, direção de Tom McGrath é o personagem do filme intitulado *Megamente*, que segundo a trama é o supervilão mais brilhante que a Terra já conheceu; César é o personagem do filme *Planeta dos macacos*, lançado em 2014, sob a direção de Rupert Wyatt. Na trama, tal personagem questiona os maus tratos a que os macacos são submetidos e lidera uma revolta. Ou seja, são personagens que têm como característica principal a inteligência.

O autor estabelece, ainda, o aspecto social do riso e das brincadeiras, que resulta na construção de uma sociabilidade por exclusão:

As histórias engraçadas também têm outra função. Destinadas a ser contadas entre amigos, em reuniões particulares de pessoas do mesmo meio e da mesma cultura, elas desempenham a função de cimento social, excluindo os outros, os outsiders, os estrangeiros, que não são queridos. Os que riem entre si fazem-no, em geral, à custa de um grupo social, étnico ou religioso: blagues antijudeus, antipuritanos, antinobres, anticatólicos... Alvo são também os defeitos, as taras, os vícios; o riso consolida assim os preconceitos e contribui para construir uma sociabilidade por exclusão. Um estudo sociológico dos temas das histórias engraçadas é um bom indicador da evolução das mentalidades. (MINOIS, 2003, p.307).

Nesse sentido, afirma Nogueira (2006) que as brincadeiras integram as interações sociais ocorridas no ambiente escolar, ressaltando a diversidade de sentimentos em relação a esses atos:

Por que isso não é motivo de irritação? Porque está pressuposto que por apelidos faz parte da sociação identitária do grupo mesmo que eles levem em conta que há apelidos de diferentes naturezas. É emblemático o caso de uma professora que possui um apelido público a que os alunos se referem em sua presença e um outro que é reservado para a sua ausência. Chamá-la pelo nome de um personagem cômico da televisão, por sua aparência, é deixado para a intimidade dos alunos. O que pode vir a público é o outro associado a seu cheiro corporal. O corpo é suporte, pois, literalmente, suporta a zoação. Simbolicamente, os alunos demarcam os bastidores e o palco quando nomeiam o apelido. Traz a cena a zoação nos dois lócus dramaturgicos que se diferenciam quando circunscritos pelas presenças dos outros co-atores que podem ou não vir a participar da modalidade de zoação. (NOGUEIRA, 2006, p.119).

Assim, a construção de uma sociabilidade por exclusão é evidenciada na narrativa de **VERMELHO**, na qual podemos observar as gradações entre momentos de agregação ao grupo e de isolamento em razão de sua não aceitação de brincadeiras realizadas pelo mesmo grupo:

Acho que a convivência é muito boa, até em relação às brincadeiras, hoje. Eu era uma pessoa que, no começo, logo quando eu cheguei aqui, no primeiro ano, ninguém podia falar uma brincadeira comigo que eu já ficava com raiva, alguma coisa do tipo. E hoje eu brinco com os meninos lá e não tem problema nenhum, assim. Acho que eu amadureci bastante em relação a isso.

[...] Aí, com os meninos, agora, tem bem mais intimidade, e há mais tempo que se conhece, então você pode fazer qualquer tipo de brincadeira, entendeu? (**VERMELHO**, masculino, 17 anos).

Para o discente, a conceituação do ato dependerá do grau de intimidade estabelecido entre os indivíduos. Para que um ato seja compreendido e aceito como uma brincadeira, é elementar que haja amizade e intimidade entre eles (as). Por exemplo, ao ingressar no IF Baiano – *Campus Itapetinga*, **VERMELHO** não apreciava as brincadeiras das quais era alvo. Porém, atualmente, ele próprio realiza brincadeiras semelhantes com os (as) colegas e conclui que, em razão da relação de intimidade, qualquer tipo de brincadeira será permitido.

O mesmo critério de intimidade é defendido por **VIOLETA**, que afirma só realizar “brincadeiras” com aqueles com quem tem amizade. Assim, o ato de danificar material de um colega, para ela, não é compreendido como violência, a despeito da contrariedade apresentada por este colega que teve os pertences danificados:

No início, assim, eu já cheguei a ir pro CAE, mas por brincadeira mesmo, que eu fiz com os colegas da sala. Na primeira semana de aula, mesmo, eu fui pro CAE porque eu peguei o creme dental do meu colega pra escovar o dente, fiz uma brincadeira e ele não gostou.[...]  
É, com quem já tem amizade. Não costumo brincar com quem eu não tenho amizade. (**VIOLETA**, feminino, 17 anos).

**ROSA**, em sua narrativa, estabelece, como critério para definição de um ato como brincadeira ou violência, a opinião da suposta vítima. Ou seja, o poder do próprio indivíduo de dar nome à sua experiência:

Nada de violência, assim.  
Não, não é questão de violência... Porque não teve nada, assim, de agressão, não. Só verbal, mesmo, né? Que às vezes me chateava, mas eu acabava levando na brincadeira, e aí [...] De boa...  
[...] Tem alunos aqui que têm aquelas brincadeiras de dar tapa, de colocar apelido, de fazer isso, fazer aquilo. E eu não considero isso como violência. Considero isso como uma brincadeira, entendeu? Vai da pessoa que tá recebendo, se ela vai considerar uma brincadeira ou não. (**ROSA**, feminino, 19 anos).

É possível notar como a própria **ROSA** nomeia alguns fatos, de acordo com as suas experiências. Por exemplo, ela afirma não considerar violência as agressões verbais sofridas. Enumera outras condutas – dar “tapas”, pôr apelidos – que não considera agressões. Por fim, a estudante confere à suposta vítima o poder de definir se o ato constitui violência ou brincadeira.

**PRETO** utiliza uma expressão um tanto contraditória para definir condutas próprias: “brincadeiras violentas”. E relata uma experiência que exemplificaria tal expressão:

No primeiro ano, assim, eu tive alguns problemas com a direção, justamente por causa das minhas brincadeiras violentas, porque, por mais que eu seja mais calma, eu ainda tenho um instinto um pouquinho assim [...]

Eu tava brincando com um colega meu na sala, e ele foi lá e me deu uma lambida no rosto. Aí eu saí da sala, passei um tempo fora e voltei. Quando eu voltei, ele tava de costas. Eu me abaixei, vim devagar e mordi a cintura dele. Mas, nisso, ele puxou o corpo, e eu tenho um dente assim um pouquinho afiado, e saiu rasgando a carne dele. Foi o caso de **AMARELO**, que eu quase fui suspensa por isso.

Foi uma brincadeira que acabou muito mal. Porque a minha intenção era morder só pra ficar a marca, como a gente faz de maldade. Só que, quando ele puxou, teve um rumo que eu não esperava. Eu não esperava tanto sangue. Eu só esperava uma marca. Então, não foi um ato assim, de, “ah, vou fazer isso de maldade porque eu não gosto dele”. Não, foi uma brincadeira entre nós. Hoje em dia nós conversamos normalmente. (**PRETO**, feminino, 18 anos).

Páginas atrás, vimos que **PRETO** define como violência “qualquer coisa que você machuca uma pessoa, não só fisicamente”. Ou seja, a considerar sua concepção, a conduta somente será tida como violenta se resultar em dano físico ou psicológico.

No entanto, no relato acima, **PRETO** define a ocorrência como uma “brincadeira que acabou muito mal”, uma vez que sua intenção era apenas “brincar”. Ela queria somente morder, mas o garoto se movimentou de uma forma que ela não esperava e o resultado foi “sangue”. Essa movimentação, ainda de acordo com o relato da estudante, ocasionou um resultado diferente do pretendido. Ou seja, sua concepção de que a conduta não é violenta está fundamentada na ausência de intenção por parte dela.

Percebe-se, portanto, que **PRETO** relativiza sua concepção de violência, quando a conduta é praticada por ela. Isso evidencia um deslocamento de pontos de vista da memória que reforça a ideia de espontaneidade de um sujeito individual e suas percepções do mundo exterior, conforme a concepção ricoeuriana.

A compreensão de brincadeira elaborada por **AMARELO** requer, além da intimidade com o colega que realiza a conduta, um certo refinamento no teor da suposta brincadeira:

Brincadeira saudável que eu considero é quando as duas pessoas gostam, né? Ou aceitam, e tal. Mas eu não considero uma brincadeira, não. Considerava violência.

Comigo, eu não me ofendo muito, não, porque, tipo assim, se a brincadeira for criativa, eu até fico rindo junto, entendeu? Mesmo que seja comigo. Agora, se for aquela brincadeira idiota, piadinha, tal [...] Aí já me incomoda um pouco. Tipo assim, pessoas mais próximas, como meus amigos, eu aceito qualquer tipo de brincadeira. Agora, têm umas pessoas que querem se integrar de uma forma assim tão [...] Elas não te conhecem, e ficam tentando se aproximar e fazem uma piada... Te incomodam. (**AMARELO**, masculino, 17 anos).

Essa compreensão descrita coincide com a concepção teórica de Minois (2003), que assevera que, nos séculos XVI e XVIII, ocorreu uma repressão do riso, fortalecendo a ideia de que “para zombar bem, é preciso utilizar termos elevados e sugerir mais do que dizer – o que não é uma mentira, porque as pessoas sabem que é brincadeira. É preciso ser natural” (MINOIS, 2003, p. 335). Assim, o riso bruto perde a naturalidade, intelectualiza-se, refina-se e transforma-se em ironia e humor.

Outras nuances podem ser verificadas nas narrativas elaboradas pelos estudantes. Por exemplo, **NAVAL** considera que o grau de maturidade do indivíduo e a série escolar justificariam a não aplicação de penalidade e a sua concepção de que a conduta descrita (incitação a brigas) não constitui ação violenta:

Por exemplo, teve, no início do ano, umas meninas que brigaram. E no grupo da sala, os meninos incitaram brigas, mesmo que indiretamente. Falavam assim: “ah, eu quero ver brigas, não sei o que lá”[...] E essas pessoas foram penalizadas por isso. Mas eu não considero isso, porque ainda é primeiro ano, eles são muito inocentes. Então, eu não considero violência. (**NAVAL**, masculino, 18 anos).

**AZUL CELESTE**, em seu relato, demonstra sua insatisfação com a realização de brincadeiras consideradas maldosas – sentimento que determinou a ruptura da relação de amizade com um colega.

Já fizeram brincadeira. Tem um colega mesmo, que ele gosta de fazer brincadeira. Daí eu falei: olha, eu não gosto desse tipo de brincadeira. E não gosto também de você por esse motivo, porque você faz esse tipo de brincadeira e é melhor você não falar comigo. E a gente não se fala. Ele não brinca comigo, e também a gente não se fala. (**AZUL CELESTE**, masculino, 18 anos).

Podemos observar que as brincadeiras fazem parte das relações; aproximam, integram, incluem. Entre os estudantes, são essas brincadeiras que tornam o ambiente escolar

divertido e descontraído, que estimulam a frequência, estreitam os laços de amizade, a permanência, o desempenho, a aprendizagem e o gostar da escola.

No entanto, quando as brincadeiras perdem a essência da espontaneidade, da diversão e do prazer podem se converter em violência. Nesse ponto é que está o sinal de alerta. Existe uma linha muito tênue entre brincadeira e violência, ou seja, uma fronteira facilmente ultrapassável. Na brincadeira deve existir um equilíbrio entre as partes e todos se divertem, se descontraem, participam. Quando há desequilíbrio, onde uma parte se diverte e a outra é constrangida, ridicularizada, humilhada, intimidada, a brincadeira acabou e aí começa a violência.

Assim como as brincadeiras constituem as relações, pode-se dizer o mesmo a respeito da violência. Ela faz parte de nossas vidas e de nossas histórias e está presente em todos os contextos sociais.

Pelas razões acima descritas, consideramos equivocada e ineficaz a mera proibição de brincar no ambiente escolar - de forma generalizante, contida no artigo 2 da Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015), que instituiu em todo o território nacional o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), estabelecendo que a realização de pilhérias será conduta caracterizada como intimidação sistemática.

É possível lidar com a tensão entre sociabilidade e cultura escolar, ao agregar elementos aparentemente dicotômicos e excludentes entre si. Isso também é possível, ao nos atentarmos para as regras da escola e para as normas do grupo ao mesmo tempo. Assim, o brincar não constitui uma inviabilização do cumprimento das normas escolares, pois não rompe completamente com a interação social dominante. Afinal, ocorre de forma paralela aos regulamentos da escola, mas em conciliação com essa interação.

Podemos pensar em uma agregação entre momentos sérios e situações de humor, com a finalidade de tornar o espaço escolar mais agradável e reforçar as interações sociais entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, considerando a ideia da escola com um espaço de expressão e socialização. Ou seja, dar voz aos atores desse ambiente para que sejam evitadas as condutas que ultrapassem a fronteira tênue entre a brincadeira e a violência. Assim, no próximo capítulo, vamos analisar algumas situações relatadas pelos sujeitos entrevistados e compreendidas por eles como manifestações de violência.



## 4 NARRATIVAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo, serão relacionados os tipos de manifestações de violência relatados pelos (as) entrevistados (as). Inicialmente, informamos que as narrativas de sete dos quinze discentes entrevistados (as) mencionaram a noção de *bullying*, porém consideraremos que a utilização dessa noção simplifica ou mascara situações de agressões, tensões e conflitos que poderiam ser mais bem analisadas, sem a utilização de tal enquadramento.

Aqui descrevemos os diversos tipos de manifestações de violência no ambiente escolar a partir da percepção dos entrevistados que a vivenciam de maneira mais imediata e discriminamos as situações expostas nas narrativas e coletadas nos demais documentos que compõem o *corpus* da pesquisa. Na apresentação dos tipos de violência, iremos verificar a ocorrência de vários entrecruzamentos das formas de violência, de acordo com as narrativas elaboradas pelos (as) discentes, as quais decorrem da própria percepção do fenômeno da violência. Por fim, identificaremos alguns silenciamentos nas narrativas elaboradas pelos (as) discentes.

### 4.1 A NOÇÃO DE *BULLYING*

Como mencionado na parte introdutória, a noção de *bullying* se tornou recorrente nos noticiários, nos meios de comunicação, na literatura e no próprio ambiente escolar.

Em uma perspectiva diferente daquela que costuma ser aventada pela maioria dos pesquisadores que se dedicam ao assunto, compreendemos a noção de *bullying* conforme a definição elaborada pela socióloga Estela Scheinvar (2012), qual seja, um enquadramento, no qual costumam ser encaixadas, de forma generalizada, várias situações e relações, geralmente sem se levar em conta suas características específicas:

Uma categoria que de imediato aponta para agressores e vítimas, encaminha para um tribunal – seja do Poder Judiciário ou das redes institucionalizadas – , define *a priori* uma situação de conflito, demarcando papéis e lugares fixos antes mesmo de conhecer os detalhes ou, sobretudo, de abrir-se às possíveis múltiplas considerações sobre um acontecimento. [...] Ao se enunciar a categoria *bullying*, fica tudo subentendido... e nada fica esclarecido. Não precisamos de histórias, de conhecer uns aos outros, apenas de sanções para os sentenciados como “agressores” e tratamentos tanto para esses quanto para os sentenciados na condição de “vítima”. (SCHEINVAR, 2012, p.49-50).

Trata-se de uma noção que apresenta conteúdo impreciso e carregado de subjetividade, como, por exemplo, a suposta inexistência evidente de alguma justificativa para o conflito, a necessidade de reiteração da conduta, como se a quantidade de repetições fosse decisiva para determinar a relevância do insulto e a ocorrência de relações desiguais de poder, que estaria condicionada a uma avaliação estritamente subjetiva. Para Debarbieux (2006, p. 108), “a noção de *bullying* não esclarece senão uma parte do fenômeno” e, portanto, não considera as outras manifestações de violência nesse ambiente.

Ademais, o enquadramento que pode ser dado a toda e qualquer situação concreta exclui a naturalidade e as especificidades das relações sociais.

Nesse sentido, ressalte-se que a própria utilização (importação) de uma categoria surgida em países escandinavos, chegando ao Brasil diretamente da cultura estadunidense<sup>22</sup> – e, portanto, de uma realidade cultural absolutamente diversa da realidade brasileira –, configura essa generalização violadora.

Podemos observar que, através de séries e filmes produzidos nos Estados Unidos e reproduzidos no Brasil, o chamado *american way of life*<sup>23</sup> (HISTÓRIA LIVRE, 2015) – paradigma da sociedade liberal – ganha grande penetração entre crianças e jovens brasileiros. Assim, construções subjetivas foram aproximando países com condições, culturas e práticas escolares tão diferentes.

Nesse contexto, foram aprovadas, tanto no âmbito federal como nas unidades federativas brasileiras, diversas leis que versam sobre o *bullying*. Esse voraz impulso legislativo põe em evidência a característica de um Estado de Direito que atua como solução para todos os males, no qual se espera que a mera regulamentação resolva todas as questões sociais, em nome de pressupostos de paz, segurança e controle.

É necessário compreender e analisar a lógica jurídica que sustenta e alimenta a criação de leis sobre o tema, por exemplo, como alguns acontecimentos ensejaram as intervenções abaixo relacionadas.

No âmbito federal, tramitam no Congresso Nacional três projetos de lei, números 11.011 (BRASIL, 2011), 1.494 (BRASIL, 2015) e 1.573 (BRASIL, 2015), que foram elaborados no ano da já descrita ocorrência em Realengo, devido à comoção nacional. Esses

---

<sup>22</sup> Ressaltamos que as primeiras pesquisas sobre o tema ocorreram nos anos de 1970, na Noruega, com Dan Olweus, da Universidade de Bergem, estabelecendo critérios de identificação e incidência (FANTE, 2005).

<sup>23</sup> É o modo de vida norte-americano propagado pelos EUA durante a Guerra Fria, valorizando o capitalismo e depreciando o socialismo. Estabelece uma lógica de vencedores e perdedores, seguindo o modelo de competitividade do sistema econômico, segundo o qual alguns ganham e outros precisam perder.

projetos apresentam, em sua justificativa, menção expressa ao caso de Realengo, e dispõem sobre a criminalização do *bullying*, instituindo o tipo penal da intimidação vexatória.

Também o Projeto de Lei 6504/13 (BRASIL, 2013) foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o qual tem como objetivo instituir a obrigatoriedade da criação de campanhas contra o *bullying*.

Em 9 de novembro de 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.185 (BRASIL, 2015) que instituiu em todo o território nacional o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), estabelecendo como dever aos estabelecimentos de ensino a adoção de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática.

Nas unidades federativas, podemos mencionar a Lei Nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009), do estado de Santa Catarina, que consiste num Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar com a participação comunitária nas escolas públicas e privadas e, ainda, no estado de Pernambuco, a Lei Nº 13.995, de 23 de dezembro de 2009 (PERNAMBUCO, 2009), dispõe que as escolas públicas e privadas da educação básica, localizadas no estado, devem incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar.

Trata-se de questão delicada a da regulamentação coercitiva do Estado sobre as relações e os comportamentos no ambiente escolar, que é tão diversificado. Ou seja, a criação de normas e leis gerais não considera as especificidades dos aspectos culturais, políticos e econômicos, afetando a espontaneidade e singularidade que permeia cada relação social.

Essas intervenções legais produzem criminalização e controle pelo poder judiciário, retirando dos sujeitos envolvidos e da própria instituição escolar a potência de resolução de seus problemas e suscitando nesses sujeitos um desejo crescente por mais punições, normatizações legais e judiciais.

Como muitas pessoas passaram por situações supostamente semelhantes às condutas enquadradas como *bullying*, ocorre uma automática adesão ao discurso de intervenção, combate e criminalização que se apresenta como fenômeno mnemônico. Por exemplo, quando, atualmente, diversas pessoas trazem ao conhecimento público fatos particulares da infância e da fase escolar, asseverando que não sabiam conceituá-los porque não conheciam essa definição, mas afirmam que era *bullying*. Como exemplo citamos o relato do ator Leandro Hassum, “Sofri muito, no meu caso específico por ser gordo, mas na época não tinha nome” (IG, 2016).

Outro aspecto que observamos é que a utilização da noção de *bullying* mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos e condutas enquadradas como tal, deixando de analisar as formas específicas de organização da sociedade, as quais permitiriam um impulso crítico e uma melhor interpretação das múltiplas tensões. Por exemplo, no trecho abaixo transcrito o discente estava relatando uma situação de agressões verbais que constituem ato de racismo, porém, o define com a noção de *bullying*:

Presenciei. Assim, eu tinha um colega que ele era negro. E era de vários apelidos que davam a ele. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

Em outra narrativa tal noção é percebida como sinônimo de violência verbal:

Tipo de violência, que eu presenciei, lá na escola, era muito verbal. Era mais tipo *bullying*.  
E o *bullying* foi aqui dentro da escola, que, toda vez que juntava um grupinho, em era num corredor, ou era lá pra dentro, perto das salas, e eles pegavam, toda vez que passavam eles gritavam, xingavam (**AZUL CLARO**, feminino, 18 anos).

Na narrativa de **ROSA**, a noção de *bullying* foi utilizada para definir a discriminação sofrida por causa do excesso de peso corporal, e, ainda, como sinônimo de não violência, que para ela só estaria condicionada a existência de agressão física:

Quando eu estudava na sexta série, teve uma coisa comigo em relação ao *bullying*, porque eu era mais cheinha e ficavam me chamando de gordinha e botando apelidos, mas foi só isso, só. Nada de violência, assim. (**ROSA**, feminino, 19 anos).

Podemos observar que, para **ROSA**, a não definição do ato como violência será resultado da sua reação diante do acontecimento. De maneira diversa, **NAVAL** apresenta relato impreciso sobre a ocorrência de sofrimento pessoal:

Primeiro, o *bullying*, né? Eu não digo que eu sofri *bullying*, porque isso não me afetou muito.  
Mas eu sofri, de qualquer forma. E você ter sido posto de lado, primeiro por não ter condições financeiras... Eu estudava lá porque minha mãe, meu pai e meu avô que contribuía para eu permanecer lá. (**NAVAL**, masculino, 18 anos).

Na segunda parte do relato, podemos verificar que a noção de *bullying* utilizada pelo discente mascara uma situação de discriminação em razão de sua condição econômica em

relação às condições dos outros colegas na instituição de ensino privado em que estudara anteriormente.

**VERMELHO**, em sua narrativa, ressalta a insatisfação no tipo de brincadeira realizado por alguns colegas em razão de sua aparência, porém podemos verificar a partir dos dois registros realizados pelo discente na Coordenação de Assuntos Estudantis, os quais ocorreram no intervalo de um mês, que o discentes reiteradamente classifica as ocorrências como *bullying*:

Acho que era um tipo de brincadeira que eles tentavam fazer, mas que eu não gostava muito. Até porque eu sou um pouco peludo, aí me chamavam assim: “ah, seu peludão, não sei o quê...” Eu era bem tímido no primeiro ano, eu não gostava muito desse tipo de brincadeira comigo, entendeu? (**VERMELHO**, masculino, 17 anos).

Já no relato de **PRETO**, tal noção é exemplificada e conceituada como sinônimo de maus tratos a uma colega:

Isso é *bullying*. É destratar um colega por um problema que ele tem. (**PRETO**, feminino, 18 anos).

Dessa forma, entendemos a noção de *bullying* como uma predefinição e um prejudgamento de lugares, intenções e efeitos. Assim, os acontecimentos são enquadrados em uma lógica definida anteriormente à sua existência, perdendo sua espontaneidade e as múltiplas lógicas que o atravessam, para serem subsumidos em uma única e restrita possibilidade.

Os diferentes modos de viver uma situação de enfrentamento e de tensões advindas de provocações corriqueiras entre discentes no espaço escolar, assim como as variadas formas de resolvê-los, tudo isso é reduzido à forma *bullying*, retirando todo o caráter plural e, ao mesmo tempo, singular e criativo dos agenciamentos coletivos que constituem o viver. Produz-se uma dicotomia de fácil acesso pela simplificação que ocorre: vítima e agressor.

#### 4.2 VIOLÊNCIA FÍSICA, VERBAL OU PSICOLÓGICA

As narrativas coletadas desvelam a compreensão de violações à integridade física ou moral como violência. Para Abramovay e Rua (2002, p. 236), “as brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes na escola” e “mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações agravam-se até chegar às agressões físicas”.

Assim, das narrativas elaboradas pelos discentes, podemos observar como as manifestações de violência verbal e física são percebidas de forma imbricada e interdependente.

Abramovay e Rua (2002, p. 295) afirmam que “muitas vezes as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, e muitas vezes se confundem”, ou seja, mesmo diante de uma agressão física que seria a forma mais visível de violência, alguns entrevistados evidenciam a compreensão de uma brincadeira, como no trecho do relato de **PRETO**, mencionando um fato ocorrido com **AMARELO**, no qual relativiza sua conceituação de violência e afirma que, apesar do resultado danoso à integridade física de **AMARELO**, considera que não houve violência, conforme mencionado no capítulo anterior.

Sobre esse entrecruzamento das manifestações e ainda sobre a forma progressiva de manifestações dessas formas de violência, podemos exemplificar com o relato de **CINZA** (masculino, **19 anos**):

Tipo assim, acho que tudo é violência. Se eu xingo uma pessoa, eu estou agredindo ela verbalmente, então é violência. Mas eu já presenciei casos de briga, mesmo, de jogar a cadeira, colega um no outro. E eu ficava assim, poxa, a gente fica assustado.

E a segunda vez, a gente brincava muito, eu e (colega). Aí, um dia, na sala né? Ele pegava na minha bunda, não sei o que. Aí eu falava: “Moço, você para, que você não vai gostar dessas brincadeiras”. Aí teve um dia que ele entrou na sala, aí eu bati na bunda dele, e ele não gostou, me deu três murros no braço. Aí eu falei: “No fim da aula a gente conversa”, bem assim. Aí, quando a professora falou assim: “Gente, vocês estão liberados. Eu rastei [sic] a cadeira e joguei lá, fui pra cima dele, bati, bati, bati, uma confusão. Também, eu tomei cinco dias de suspensão. (**CINZA**, masculino, 19 anos).

Verificamos que o primeiro relato apresenta uma percepção ampla do fenômeno da violência, o qual abarca também suas manifestações verbais. Em outro relato o discente menciona um fato que denota essa noção progressiva acima mencionada, na qual a reação em resposta a uma brincadeira de um colega resultou em agressões físicas recíprocas. Podemos notar também que a violência física é a mais visível dentre as manifestações e que é uma forma de negociação de poder que exclui o diálogo, conforme entendimento de Abramovay e Rua (2002, p.295).

Quanto ao seu aspecto da visibilidade, podemos observar como a manifestação da violência física é reiteradamente mencionada pelos (as) discentes:

Foi uma violência. Eu queimei isso aqui. E o meu pescoço, se a minha pele não fosse assim, mais escura, e eu não tivesse passado a mão assim tão forte, pra tirar aquilo, eu também tinha me queimado. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

Eu considero violência foi o trote, quando eu entrei no primeiro ano. Foi um colega nosso. Ele sofreu o trote. Acho que o mais pesado de violência que eu presenciei foi aquilo. E tinha aquela brincadeira de bater no calouro, dar tapa, quando é o primeiro dia. (**AZUL CELESTE**, masculino, 18 anos).

Só verbalmente, nunca fui agredido fisicamente. (**NAVAL**, masculino, 18 anos).

Eu era o perfil “nerd” da turma e aí sempre juntavam meninas no final da aula pra me bater. Tanto que teve um caso até, que chegou uma vez que uma menina me empurrou, quebrou meu óculos. Aí a minha mãe teve que ir na escola, teve que passar a me levar todos os dias para a escola, até pararem de implicar comigo. (**ROXO**, feminino, 17 anos).

Uma definição relevante é a de violência psicológica, a qual, dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada, apesar de ser bastante frequente:

[...] quando uma pessoa adota uma série de atitudes e de expressões que visa aviltar ou negar a maneira de ser de uma outra pessoa. Seus termos e seus gestos têm por finalidade desestabilizar ou ferir o outro.

Trata-se de um maltrato muito sutil: muitas vezes as vítimas dizem que o medo começa com um olhar de desprezo, uma palavra humilhante, um tom ameaçador.

A dificuldade de perceber as violências psicológicas vem do fato de seus limites serem imprecisos.

É uma noção subjetiva: um mesmo ato pode ter significações diferentes segundo o contexto em que se insere. (HIRIGOYEN, 2006, p. 28).

Alguns entrevistados narraram suas percepções sobre as manifestações de violência psicológica. Isso pode ser visto no capítulo anterior, quando **PRETO** menciona uma compreensão da violência que abarca tal conceito, e também no trecho da entrevista de **VERDE MAR** que será apresentado no tópico 4.4, referente à violência de gênero.

Alguns trechos da narrativa elaborada por **ROXO** desvelam as situações de violência vivenciadas no IF Baiano – *Campus* Itapetinga, decorrente da sua suposta inadequação aos padrões estéticos: o estrabismo, a cor do cabelo, a textura do cabelo crespo e o odor corporal:

Me zoaram por conta do estrabismo. E a segunda foi ... eu ter o cabelo vermelho.

Até que teve o incidente, mais ou menos em agosto de 2014, que colocaram um sabão na minha mochila. Eu vi, mas eu não fiz nada dentro da sala de aula. Esperei a aula acabar. Quando a aula acabou, eu cheguei e coloquei o sabão, assim, em cima da tampa do balde de lixo. Nem joguei no lixo, coloquei em cima.

Aí começaram a dizer que eu sempre fui “diferentona”...

Aí começaram a falar do meu cabelo, começaram a falar do meu cheiro. E aí falaram: “ah, você fede mesmo, quer saber? Você fede! E esse seu cabelo, também, não sei qual é a necessidade disso tudo.” “Espero que na Universidade não te odeiem tanto quanto te odeiam aqui”.

Começaram a criticar vários fatores meus. Até que chegou uma hora que pesou. E aí, quando pesou, eu não aguentei mais, eu comecei a chorar. (**ROXO**, feminino, 17 anos).

Ressaltamos que o incidente narrado acima e outras situações ocorridas com a discente também foram relatados por quatro dos (as) discentes entrevistados (as). Isso mostra o quanto essa ocorrência foi significativa.

Podemos verificar que as agressões verbais proferidas evidenciam que os aspectos estéticos apresentados pela discente aparecem no discurso dos agressores como justificativas para rejeitá-la e inferiorizá-la.

Para **VIOLETA**, essa agressão sofrida por **ROXO** constituiria manifestação de preconceito racial, ou seja, na percepção da discente, o odor corporal seria um elemento constitutivo do corpo negro:

O preconceito que teve com ela. Teve uma repercussão boa aqui, eu presenciei. Os colegas dela começaram a agredir ela verbalmente. Ó, foi preconceito... É porque... É porque ela tinha... Os colegas alegaram que ela tinha um mau cheiro. Então, eles começaram a falar com ela, que ela tinha que tomar banho, botaram um sabonete dentro da bolsa dela. (**VIOLETA**, feminino, 17 anos).

Podemos observar que, em todas as narrativas elaboradas sobre tal ocorrência, os (as) discentes consideraram inicialmente que se tratava de brincadeira, mas, em razão dos resultados advindos da suposta brincadeira, modificaram a percepção acerca do fato, então, considerado como ato de violência, uma vez que, após a ocorrência, a discente **ROXO** ausentou-se do ambiente escolar por um período de uma semana:

Eu disse que eu me sentia um lixo, porque, pensa aí, você tá numa sala em que você tem que conviver três anos, e você perceber que ninguém nunca realmente foi seu amigo, sabe? [chorando e soluçando] Que só contavam com você na hora que precisavam.

Então, a partir do momento em que eu me sentia pressionada dessa forma, eu não conseguia me concentrar, tanto que eu fiquei uma semana sem vir pra escola, depois do que aconteceu, entendeu? Porque eu não queria olhar pra cara de ninguém. (**ROXO**, feminino, 17 anos).

#### 4.3 HOMOFOBIA



Para essa análise, adotaremos a definição de homofobia preconizada por Borrillo (2010), que a compreende como um complexo que abarca diversos fenômenos: conjunto de emoções negativas, sistema de humilhação, exclusão e violência. Será enfatizada a definição de homofobia em sua dimensão cultural, que compreende a rejeição à homossexualidade como fenômeno social e psicológico (não se atentando meramente ao indivíduo) e em sua dimensão pessoal. Diz o autor:

Mais recentemente, verifica-se a circulação de uma compreensão da homofobia como dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades. (BORRILLO, 2010, p. 8)

O termo “homofobia” designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. (BORRILLO, 2010, p. 22)

Outro conceito imprescindível do autor para compreender essa rejeição é o de sexismo, uma ideologia segundo a qual existem papéis previamente definidos e atribuídos a homens e a mulheres. Tal lógica estabelece a superioridade de um gênero sexual em relação ao outro, conforme aduz o autor:

O sexismo define-se, desde então, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo que se refira à vida doméstica. (BORRILLO, 2010, p. 30)

No relato da discente, podemos verificar a narrativa sobre o preconceito em razão de sua orientação sexual sofrido em outra escola, ressaltando algumas consequências – isolamento social:

E, a partir da primeira série do fundamental, eu passei a sofrer preconceito pela minha orientação sexual. E, a partir desse momento eu comecei a me fechar na escola. Então, eu não participava muito de brincadeiras [...] eu evitava ao máximo brincar com qualquer outra criança, porque, vez ou outra, elas soltavam piadinhas e eu acabava sendo agressiva com elas e acabava tendo altas consequências no final. (PRETO, feminino, 18 anos).

A mesma discente ressalta o preconceito sofrido em outra escola, porém informa a forma velada e indireta desta ocorrência:

Eu já tive uma convivência mais tranquila [...] Porque lá eles têm o preconceito, mas mais mascarado. Não era igual [escola anterior], que eles falavam na minha cara, e as [agentes escolares] [imita a voz]: “ah, não, mas isso é errado!”. Não tinha esse “ah, você tá errado porque você faz isso!” Eles tentavam conversar comigo e tentar ver o meu ponto de vista. E, quando chegou a, acho que no começo do Fundamental 2, que eu comecei realmente a ser uma pessoa sociável. (**PRETO**, feminino, 18 anos).

Em outra narrativa, o discente **NAVAL** informa dois momentos distintos: o da vivência na escolar anterior e o do momento atual, no IF Baiano – *Campus Itapetinga*, informando a situação de violência e preconceito que sofreu:

Eu entrei lá super deslocado e saí de lá super deslocado. Primeiro, porque achavam que eu era gay. Então, foi meio complicado até eles entenderem que eu não era assim.  
[...] A psicóloga do próprio instituto me chamou pra poder conversar. E ela identificou, porque o meu pai não participou da minha vida pessoal. Então, eu tive que me espelhar em alguém, e eu escolhi minha mãe. Por isso adquiri as características femininas. (**NAVAL**, masculino, 18 anos).

A discriminação narrada por **NAVAL** expressa uma manifestação de homofobia ocorrida como decorrência de uma ideologia sexista, que foi retratada por Borrillo (2010, p.24) como "homofobia cognitiva, caracterizando-se por ser mais eufemística, sem deixar de ser insidiosa e por pretender simplesmente perpetuar a diferença homo/hétero".

É na dimensão cultural, defendida pelo autor, que estão abarcadas todas as formas de violência contra os indivíduos que apresentam características definidas como de gênero diverso. Tal violência se constitui contra toda e qualquer forma de representação da homoafetividade.

Para Borrillo (2010), a concepção de homofobia deve considerar a existência de uma ordem sexual por meio da qual são organizadas as relações sociais – ou seja, o sexismo, baseado em dois pressupostos: a subordinação do feminino ao masculino e a hierarquização das sexualidades. Ambos os pressupostos estabelecem os fundamentos para a homofobia e para o tratamento inferiorizante dado a indivíduos.

De acordo com a percepção baseada na ordem sexista e homofóbica, o comportamento do discente entrevistado, tido como feminino, não atenderia ao padrão de "normalidade superior", que seria a heterossexualidade. Por isso, segundo o autor, sua conduta seria considerada "incompleta, acidental e perversa", ou, ainda, "patológica, criminosa, imoral e destruidora da civilização" (BORRILLO, 2010, p.31).

O fato de apresentar comportamento diverso do estabelecido pela ordem sexista é o elemento utilizado para desqualificar e estigmatizar o (a) discente nas instituições escolares.

Consoante definição de Elias (2000), esse seria o atributo diferenciador, ou a característica "negativa" do que o autor conceitua como processo de estigmatização, o qual ocorre para justificar a aversão a determinado grupo – contribuindo assim para alimentar a "fantasia coletiva" em proveito do estigmatizador.

Podemos ainda verificar que o processo de estigmatização se constitui com uma aceitação por parte do sujeito estigmatizado (com uma espécie de resignação e perplexidade) da ideia de pertencer a um grupo de menor virtude e respeitabilidade. (ELIAS, 2000, p. 20).

Na narrativa de **NAVAL**, podemos verificar como há uma aceitação de uma ideia de inferioridade do sujeito porque apresenta características femininas, ou seja, uma adesão subjetiva à ordem sexista de que deveria apresentar comportamento e características definidas como masculinas.

Assim, o estigma serve como uma espécie de identificação do indivíduo, que permite o "conhecimento" a respeito dele sem a necessidade de um contato ao menos superficial, de acordo com o enquadramento pré-estabelecido. Essa ausência de envolvimento impossibilita, portanto, que o estigmatizado se insurja contra a situação de exclusão e depreciação a que é submetido. Verificamos, nas narrativas apresentadas, como tal estigmatização resulta em conflitos ou tensões, isolamento social e privação de direitos.

A manifestação da homofobia constitui um fenômeno complexo que se apresenta de formas variadas: violência física e psicológica, hostilidade, aversão, desprezo, ódio, desconforto, desconfiança etc. Trata-se de utilizar a discriminação para privar indivíduos do exercício pleno de direitos como saúde, educação, trabalho, segurança, igualdade, liberdade e dignidade da pessoa humana.

Assim, as manifestações decorrentes de uma ideologia sexista apresentam as mesmas atitudes, características, sentimentos negativos e consequências danosas apresentadas nas diversas manifestações de homofobia e refletem as mesmas disputas por dominação, controle e prestígio, ressaltando a dificuldade de convivência em meio à diversidade, além de constituir-se na busca por perpetuar o sistema de valores e normas da conduta heterossexual.

A manifestação da homofobia expressa similitude com outras manifestações de violência contra as pessoas, nas quais também ocorrem processos de estigmatização e de inferiorização do indivíduo. Nesse sentido,

enquanto violência global caracterizada pela supervalorização de uns e pelo menosprezo de outros, a homofobia baseia-se na mesma lógica utilizada por outras formas de inferiorização: tratando-se da ideologia racista, classista ou

antissemita, o objetivo perseguido consiste sempre em desumanizar o outro, em torná-lo inexoravelmente diferente. À semelhança de qualquer outra forma de intolerância, a homofobia articula-se em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade...). (BORRILLO, 2010, p. 35).

#### 4.4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Como explicitado anteriormente, neste trabalho, utilizamos a definição de violência simbólica elaborada por Bourdieu (1998), o qual considera a dominação masculina uma forma peculiar e particular de violência simbólica. Essa dominação se expressa na divisão de espaços femininos e masculinos.

Após a análise do material coletado nas entrevistas e sob a luz da concepção teórica bourdiana, verificamos a ocorrência de uma violência simbólica de gênero, com ênfase na violência estética, de acordo com um padrão de beleza social e culturalmente estabelecido, compreendido com ideal, decorrente de uma visão androcêntrica que determina modos de agir e pensar imputados às mulheres

Esse processo de internalização e naturalização de tais modos de pensar e agir são/foram decorrentes da denominada violência simbólica. Esse conceito de violência simbólica tenta desmistificar a ideia de ordem natural dos sexos, desconstruindo argumentos estritamente biológicos para justificar construções sociais e culturais mantidas por um sistema de dominação masculina.

Dessa forma, além daquilo que é naturalmente interpretado como inerente ao gênero feminino, existem também características que lhes são atribuídas culturalmente. Portanto, para ser mulher, algumas características devem ser observadas. Exemplo de uma delas é a beleza física ou padrões de beleza referentes às roupas, penteados, sapatos. Essa violência impõe determinados comportamentos às mulheres, os quais devem agradar ao olhar masculino (BOURDIEU, 1998). Mais uma vez, podemos entender essas atribuições de características como uma espécie de estigmatização.

Para entender isso, devemos recorrer ao conceito de gênero em Joan Scott (1995, p. 86): “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Para Saffioti (1997, p. 40), essa relação de poder será descrita como gramática sexual ou de gênero, a qual evidencia uma relação de hierarquização social:

A gramática sexual ou de gênero, que regula as relações entre homens e mulheres, as relações entre homens e as relações entre mulheres, especificando as condutas socialmente aceitáveis quanto ao sexo. O gênero é uma construção social que define o ser mulher e o ser homem. É das noções de mulher e de homem que nascem as normas que permitem a transformação de um bebê em um ser feminino ou masculino. O sexo anatômico constitui uma referência estatística, mas nada impede que um bebê com genitália de fêmea seja educado como homem e vice-versa.

O trecho da narrativa elaborada pelo discente evidencia uma situação de violência sofrida por uma colega:

Já teve um caso de um colega mostrar o órgão [sexual] para uma outra colega. (**AMARELO**, masculino, 17 anos).

Na narrativa abaixo, também podemos verificar a percepção do discente sobre a violência sofrida por uma colega, a qual havia estudado com ele numa escola anterior e depois, também estudou no IF Baiano – *Campus Itapetinga*:

Tinha uma menina, que ela estudou aqui no IF... Que ela cortava os pulsos. Ela estudou lá na escola. Tudo ela chorava. Aí o pessoal fazia uma roda pra, tipo assim, cantar aquela música: “Eta mulher chorona, chora como uma sanfona”. Aí todo mundo cantava e ela ficava lá, toda retraída. Acho que isso daí afetou muito o psicológico dela. (**VERDE MAR**, masculino, 17 anos).

O discente **VERDE MAR** menciona a ocorrência de dano psicológico, compreendido como um dano à autoestima, à identidade e ao desenvolvimento da pessoa.

Falar em fragilidade não significa necessariamente referir-se à força física num sentido biológico, mas a outro tipo de força, num sentido simbólico. É nesse sentido que se analisa aqui a questão da fragilidade feminina. Assim entendido, a fragilidade feminina está duplamente ligada às relações sociais e relações de poder e, enquanto tal, é uma construção social e não algo intrínseco à natureza da mulher. A utilização de uma canção popular evidencia esse aspecto social e cultural. Nesse sentido, tal fragilidade se contrapõe à força simbólica masculina que, nas relações de gênero, se dá pela dominação exercida pelo homem sobre a mulher.

#### 4.5 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO SOCIAL

Para Guimarães (2003), o conceito de raça:

Ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem.

Para Florestan, a noção de "preconceito de cor" como uma categoria inclusiva de pensamento foi construída para designar, estrutural, emocional e cognitivamente, todos os aspectos envolvidos pelo padrão assimétrico e tradicionalista de relação racial. Por isso, quando o negro e mulato falam de "preconceito de cor", eles não distinguem o "preconceito" propriamente dito da "discriminação". Ambos estão fundidos numa mesma representação conceitual. (FERNANDES, 1972, p. 27)

Conforme define Fernandes (1972), trata-se de uma característica do preconceito brasileiro, em que o 'preconceito de cor' é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-se como algo 'íntimo'; que subsiste no recesso do lar; ou se associa a 'imposições' decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais ele 'têm o dever de zelar').

Para Florestan Fernandes (1972), o racismo não está simplesmente ligado à questão étnico-racial em si mesma, mas, sobretudo, ao fato de o negro ter sido integrado na condição de escravo na estrutura econômica social brasileira. A compreensão sobre o preconceito, portanto, precisa ser historicizada no Brasil. Para Fernandes (1972), a discriminação racial é um dos maiores obstáculos para a consolidação da democracia no Brasil. O autor considera que, sem a superação desse dilema dramático, não fará sentido falar em democracia social.

O preconceito racial sustenta a ideia da superioridade de uma raça em relação à outra; é algo formado a partir de crenças e juízos de valor que o homem sustenta sobre as diferenças raciais, e, conseqüentemente ignora e tem como inferior tudo que está relacionado à outra etnia. A diferença de cor, nesse caso, torna-se uma justificativa para que pessoas preconceituosas a utilizem para estigmatização e exclusão social.

Silva (2001) afirma que, para pensar a educação (seja a oferecida pelas instituições de ensino ou por outras, seja a de responsabilidade das famílias) como uma possibilidade de evitar e impedir que atitudes e ações racistas, discriminatórias persistam, para isso, é fundamental refazer relações historicamente construídas entre grupos e pessoas. Relações pautadas em garantia de privilégios, para uns que se autoconsideram elite, superiores, perfeitos, e de marginalização dos outros, por aqueles designados como periféricos, marginais, inferiores, ignorantes, entre outros tantos qualificativos depreciativos.

Além da compreensão de discriminação racial como forma de violência, surge, nas narrativas, a evidência de uma discriminação social relacionada às distinções quanto ao acesso aos bens de consumo:

Eu acho que, de certa forma, eu até sofri um pouco de preconceito, por não fazer parte da mesma classe social, eu acho. E depois eu vim pra cá, que eu até senti um pouco de falta de lá, mas hoje eu me sinto bem melhor aqui em relação ao que eu sentia lá.

Até pelas coisas que você consome, que os outros consomem, e que você às vezes não tem acesso a isso. ..

Que hoje em dia, geralmente, é bem mais fácil você conversar e se conectar com pessoa que é da mesma classe social que você (**VERMELHO**, masculino, 17 anos).

No relato acima, a forma de discriminação resulta num processo de exclusão no ambiente escolar, conforme definição de Abramovay e Rua (2002, p.201):

A exclusão é gerada nos meandros do econômico e do político, ou seja, do social em suas múltiplas dimensões, tendo desdobramentos específicos – mas nem sempre coincidentes – na cultura, na educação, no trabalho, nas políticas sociais, na etnia, na entidade societal e em outras esferas.

#### 4.6 ESQUECIMENTOS

Para Paul Ricoeur (2007), o esquecimento deve ser pensado de duas formas: o esquecimento como apagamento ou irreversível e o esquecimento de reserva ou de recurso.

Para o autor, o esquecimento de reserva está relacionado com o processo de reconhecimento de uma lembrança que está disponível, ou seja, que está à espera da recordação. É o esquecimento que não extingue os rastros, mas os torna acessíveis. Dito de

outra forma, o esquecimento que torna possível a memória, que a preserva e é resultante do reconhecimento ocorrido quando se tem o prazer de lembrar.

O filósofo afirma que, da luta constante entre memória e esquecimento, pode-se construir a possibilidade de formar imagens de eventos passados, bem como de guardar eventos presentes para utilização futura:

É essa hipótese da preservação por si, constitutiva da própria duração, [...] possa ser considerada como uma figura positiva do esquecimento que denomino esquecimento de reserva. Efetivamente, é a esse tesouro do esquecimento que recorro quando tenho o prazer de me lembrar do que, certa vez, vi, ouvi, experimentei, aprendi, adquiri [...]  
De um lado, o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos com uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento. As duas leituras prosseguem no decorrer de nossa vida – com a permissão do cérebro. (RICOEUR, 2007, p. 427).

Parte-se do pressuposto de que não há uma memória plena no ser humano. A construção real da memória é derivada da potencialidade do esquecimento. O esquecimento momentâneo de algo é o mecanismo que torna possível a rememoração, ou seja, o ato de trazer à tona a lembrança e a polaridade do ter ou não ter consciência de algo a ser rememorado que torna positiva a ideia de esquecimento proposta pelo filósofo.

Nesse sentido, todo o esforço de rememorar as experiências vivenciadas no ambiente escolar e consideradas como significativas para elaboração das narrativas, ou seja, toda essa memória declarativa decorre do processo desse esquecimento de reserva, o qual tornou disponíveis todas as lembranças buscadas sobre fatos passados e vivenciados pelos sujeitos entrevistados – busca bem sucedida.

De outra forma, podemos falar em uma busca fracassada da recordação – mal sucedida. Que neste caso, para Ricoeur (2007), seria o esquecimento. Seria o perder de algo que poderia ser lembrado por ter sido, em algum momento específico, conhecido:

De início e maciçamente, é como dano à confiabilidade da memória que o esquecimento é sentido. Dano, fraqueza, lacuna. Sob esse aspecto, a própria memória se define, pelo menos numa primeira instância, como luta contra o esquecimento (RICOEUR, 2007, p. 424).

Tem-se a noção de que o que está no âmbito das possibilidades de esquecimento e rememoração são aquelas coisas que, de alguma forma, marcaram o ser humano em sua



experiência existencial. Essas marcas experimentadas são rastros, os quais podem ser vistos, mas que só trazem de fato à lembrança o fato que os marcou de maneira significativa.

No presente estudo, por exemplo, podemos considerar como rastros documentais, segundo a definição de Ricoeur (2007), os registros realizados pelos entrevistados no CAE, já mencionados na parte introdutória:

Em resumo, para pensar o rastro, é preciso pensá-lo, simultaneamente, como efeito presente e signo de sua causa ausente. Ora, no rastro material não há alteridade, não há ausência. Nele, tudo é positividade e presença (RICOEUR, 2007, p. 434).

Na análise do material empírico, observamos ocorrências de esquecimentos nas construções das narrativas de muitos (as) entrevistados (as) que apresentaram relatos sobre casos de violência ocorridos com outros (as) discentes, silenciando sobre os fatos ocorridos contra si mesmos – os quais, em alguns casos, constavam das ocorrências registradas por eles no CAE.

Apareceram, nas ocorrências registradas no CAE, relatos de pequenos furtos, ou seja, a subtração de pertences: materiais escolares, pequena quantidade de dinheiro, celulares etc. Essas ocorrências foram registradas pelos (as) discentes: **ALIZARINA**, **AZUL CELESTE**, **PRETO**, **AZUL CLARO** e **AMARELO**. Porém, essas mesmas ocorrências não foram apresentadas nas narrativas elaboradas pelos (as) discentes durante as entrevistas.

Verificamos que **VERDE MAR** relata fatos em que **AMARELO** é alvo de apelidos e **PRETO** relata uma situação em que mordeu **AMARELO**. Ambas as situações foram citadas no capítulo anterior. Porém, nenhuma delas foi mencionada nos relatos de **AMARELO**.

Constatamos também que **VIOLETA** narra um episódio em que ela danificou pertences que estavam na mochila de **VERDE MAR** – e este não mencionou tal fato.

Em sua entrevista para este trabalho, **NAVAL** não relatou uma agressão sofrida por ele – uma “mordida” de uma colega, que foi registrada por ele no CAE.

Assim, depreendemos que, para os sujeitos entrevistados, esses fatos não são imediatamente percebidos como violência ou não constituem ocorrências significativas para tal percepção.

Além disso, podemos compreender essas omissões nas narrativas como características da própria vulnerabilidade da memória, qual seja, a peculiaridade da ausência da coisa lembrada e sua presença apenas em forma de representação ou (re) apresentação.

A existência dessas omissões decorre também da função seletiva na construção da narrativa e da impossibilidade de lembrar de tudo: “Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A ideia de narração exaustiva é uma ideia performaticamente impossível. A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva.” ( RICOEUR, 2007, p. 455).

Algumas vezes, esses esquecimentos são constituídos pelos elementos que têm um caráter contra normativo, que não são verbalizados pelo sujeito nas situações corriqueiras, porque, se fossem expressos, poderiam questionar os valores morais ou outras normas valorizadas pelos grupos. Como, por exemplo, o discente entrevistado que relatava casos de violência que envolvem outros colegas, sem especificar se o fato ocorreu consigo, ao mesmo tempo que expressa os sentimentos, sensações e opiniões pessoais desses “colegas”:

Que os meninos ficavam passando a mão na bunda das meninas e... Até dos meninos. Aí um colega foi reclamar com uma professora que ele se sentiu, né?, agredido. A professora não fez nada. Aí você fica... Tipo, você se sente desprotegido. (**AMARELO**, masculino, 17 anos).

Aquilo que se lembra e o que se esquece depende da maneira como a memória é tratada em determinadas circunstâncias – sociais, culturais e históricas. Para o filósofo Ricoeur (2007), a fundamentação dessas condições passa pelo entendimento do tempo e das experiências vivenciadas e compartilhadas, ou seja, do modo como os sujeitos compreendem a si de acordo com suas posturas diante do passado.

## 5 CONCLUSÕES

A pesquisa ora desenvolvida nos leva não a conclusões, mas a amadurecimentos de certas reflexões e ao surgimento de outras originadas a partir da análise teórica levada a cabo ao longo do percurso.

A utilização do esboço fenomenológico da memória, proposto por Ricoeur (2007), demonstrou que não há nada melhor que a memória para dizer que algo aconteceu e que, no encontro com a memória, as lembranças são formas discretas favoráveis à narrativa. As recordações dos (as) discentes os levaram a lembrar dos acontecimentos passados e a refigurarem esses acontecimentos em narrativas que foram associadas a lugares (IF Baiano - *Campus Itapetinga*) – lugar de memória.

A partir dessas narrativas, desvelamos as percepções dos discentes sobre o IF Baiano - *Campus Itapetinga*, as quais decorrem das suas experiências vivenciadas em família e em outras instituições escolares e das relações sociais estabelecidas com outros – contudo, sem atribuir a memória a uma entidade coletiva. Muitos relatos retratam o lugar da pesquisa pela sua boa fama e tradição como instituição de ensino público e de qualidade.

Podemos observar, em meio a tais constatações, a forma como a avaliação da unidade escolar e de seu funcionamento depende das vivências anteriores. Percebemos também que, ainda hoje, na instituição que foi objeto desta pesquisa e nas demais mencionadas pelos (as) entrevistados (as), estão em funcionamento os dispositivos de controle enunciados por Foucault (2013). E que ainda prevalece uma visão da escola como um lugar de disciplina, com mecanismos de vigilância e controle em pleno funcionamento.

A educação é percebida, a despeito de qualquer problema vivenciado neste ambiente, como algo indispensável ao desenvolvimento do indivíduo. Através da imposição de programas e projetos pedagógicos, sem a participação e anuência de seus membros, amparando-se na conceituação de violência simbólica de Bourdieu (1998), desnudam-se, nesta pesquisa, as formas de violência que existem e que são questionadas de forma sutil por alguns entrevistados. Porém, mesmo com alguns questionamentos, a educação permanece representada pelos (as) entrevistados (as) como um mecanismo de ascensão social, ou uma forma de garantir o futuro profissional.

Considerando que a violência é consequência de diversas causas que nem sempre são oriundas do momento atual, mas podem estar ligadas a fatores históricos, culturais e sociais, estas relações interagem no contexto no qual o indivíduo se encontra – ou seja, é

desencadeada na interação sujeito-contexto. Foi necessário problematizar o sentido social, cultural e histórico do fenômeno da violência na escola, considerando suas especificidades e as singularidades dos indivíduos e buscando prezar pela integridade e o respeito nas diversas relações e interações estabelecidas no ambiente escolar.

Podemos verificar que, para os (as) entrevistados (as), o conceito de violência estava intrinsecamente ligado à percepção deles (as) sobre o que é considerado brincadeira. Isto evidenciou que há, muitas vezes, uma linha de distinção muito fluída e tênue entre a conceituação dos atos em uma ou em outra definição.

Observamos que há uma variedade de compreensão e distinção entre atos que são considerados brincadeiras e atos que são considerados violência, uma vez que essas percepções vão se configurando a partir das experiências vivenciadas fora e dentro do ambiente escolar. E, em alguns casos, essa compreensão foi alterada ou reatualizada no momento da narrativa, quando o (a) entrevistado (a) afirmou que antes considerava brincadeira, mas que, agora, considera violência.

Ressaltamos a existência das brincadeiras como peculiar ao ambiente escolar, pois essa forma de interação reforça a ideia desse ambiente como um espaço de expressão e socialização. No entanto, verificamos a necessidade de que, em cada situação, as especificidades individuais sejam respeitadas, visando à preservação da integridade física e psicológica de todos (as). Por isso, é necessário evitar intervenções externas que sejam inadequadas, ou seja, o estabelecimento indevido de normas gerais que interfiram no funcionamento das escolas e que estabeleçam de forma restritiva as condutas dos (as) discentes.

Ademais, a violência no ambiente escolar também tem desdobramentos que afetam negativamente o cotidiano escolar dos indivíduos, apesar de não podermos aferir efetivamente esses desdobramentos. Podemos citar dois casos de discentes que, em razão da ocorrência de agressões, ausentaram-se da instituição por mais de uma semana: **ROXO**, após ser hostilizada pelos colegas, e **AMARELO**, após sofrer queimaduras em decorrência do trote. Trata-se, aqui, de dois casos-chave, cujos diferentes depoimentos – o primeiro, bastante intenso e confessional; o segundo, mais distante e evasivo – instigaram questionamentos e interferiram de forma definitiva no andamento da pesquisa.

O arcabouço fornecido pelo referencial teórico conferiu maior sentido ao objeto da pesquisa e foi imprescindível para compreender as mudanças de perspectiva dos (as) discentes na tessitura de suas narrativas. Ou seja, os deslocamentos de ponto de vista da memória, as

ressignificações e atualizações no momento presente. Podemos exemplificar dentre outras, as narrativas elaboradas acerca da agressão sofrida por **ROXO**, a qual foi citada por diversos (as) entrevistados (as), os quais reiteradamente representaram a ocorrência como uma manifestação de violência, explicando que anteriormente consideravam apenas “uma brincadeira” e evidenciando, assim, como há dinamicidade na compreensão do conceito de violência.

O saldo que se pode apresentar, neste momento, é mais intenso no tocante a novos questionamentos instigantes do que nas eventuais certezas definitivas. Independentemente da tipologia da violência, o exame das narrativas mostra que a violência é uma construção social, com inúmeras e variadas percepções - Abramovay e Rua (2002). Percepções essas que são apreendidas, organizadas, relativizadas ou completamente modificadas no decorrer do tempo e a partir das experiências modificadas, caracterizando-se pela dinamicidade.

Ademais, a fim de ilustrar o que talvez mais se aproxime dos resultados desta pesquisa, relacionamos a afirmação de Debarbieux (2006, p. 117) sobre a dinamicidade na compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar:

A pesquisa sobre a violência é também isso: uma série de pontos de vista, com disciplinas diferentes que abordam de maneiras diversas, por vezes contraditórias, aquilo que é um fenômeno. É nesse sentido que a violência é aquilo que me aparece como tal, não num subjetivismo relativista impossível de sustentar, mas, pelo contrário, em construções e reconstruções sociais que se completam e se põem em causa.

Constatamos que as experiências vivenciadas propiciaram, de maneira geral, o desenvolvimento de percepções mais abrangentes acerca da violência, contemplando cada vez mais as diversas modalidades de violação de direitos: abusos, ofensas, ameaças, dano psicológico, sofrimento, dano material, racismo, discriminação social, violência de gênero, homofobia.

Destacamos que a utilização generalizada da noção de *bullying* prejudica a caracterização e identificação das diversas formas de manifestação da violência no ambiente escolar, uma vez que neste caso ocorre o enquadramento de situações. Isso mascara os processos sociais e sintetiza situações distintas em uma única e restrita definição.

Recordemos ainda que, ao falar e tentar buscar uma definição sobre violência, por muitas vezes, os discentes se colocaram do ponto de referência dos outros, deslocando-se para

outras perspectivas e sensibilizando-se com as situações vivenciadas pelos colegas. Esta pesquisa também pode propiciar o mesmo efeito de deslocamento.

Uma das contribuições deste trabalho é a possibilidade de os (as) leitores (as) também realizarem, eles (as) mesmos (as), esses deslocamentos de pontos de vista – isto é, a atitude de se colocar no lugar do outro. Isto resulta na melhor compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar. Ou seja, a partir da escuta e da observação das experiências relatadas pelos (as) entrevistados (as), podemos verificar a necessidade de um tratamento dinâmico às situações de violência. Um tratamento que seja flexível e se adapte às características de cada indivíduo e de cada situação de conflito.

Em suma, espera-se que este trabalho possa servir como uma base para futuros estudos e pesquisas sobre a violência no ambiente escolar. Afinal, uma das motivações, durante todo o processo de elaboração desta dissertação, foi o desejo de que ela não se esgotasse em si mesma e pudesse contribuir para a análise do problema proposto.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- ALMEIDA, Maria. **Culturas jovens: novos mapas do afeto / Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernando Eugênio (organizadores)**. Rio de Janeiro; Zahar, 2006.
- ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AUGUSTO, Acácio. **Michel Foucault: o governo da infância / Haroldo de Resende (organizador)**. Belo Horizonte; Autentica Editora, 2015.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Trad. Paulo Neves, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BORRILLO, Daniel. **Homofia: história e crítica de um preconceito**. [Tradução de Guilherme João de Teixeira Freitas]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BORDIEU, Pierre. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: Lopes, Marta J. M.; MEYER, Dagmar Estermann; WALDON, V.R.(Org.). **Gênero e saúde**. Artes médicas, Porto Alegre, 1996. p 28 a 40.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. (trd) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas..** Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.
- BRASIL, **Decreto 53.666**, de 5 de março de 1964. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53666-5-marco-1964-393685-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 5 de dezembro de 2015.
- BRASIL, **Decreto 60.731**, de 19 de maio 1967. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf)> Acesso: 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Decreto 7952**, de 12 de março de 2013. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Decreto/D7952.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D7952.htm)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Decreto n. 83.935**, de 04 de setembro de 1979. Disponível em: <[www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso: 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110224.htm)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei n. 8.731**, 16 de novembro de 1993. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8731.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei nº 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei Nº 5.692/1971**, 11 de agosto de 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso: 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei nº 8.670**, de 30 de junho de 1993. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109461/lei-8670-93>. Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Portaria MEC/SETEC Nº 116**, de 31 de março de 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado\\_chamada\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf)> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL, **Portaria MEC/SETEC Nº 331**, de 23 de abril de 2013. Disponível em:<http://portal.datalegis.inf.br/action/ActionDatalegis.phpacao=detalharAtosArvorePortal&tipo=POR&numeroAto=00000331&seqAto=000&valorAno=2013&orgao=MEC>. Acesso em 5 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 30 de março de 2016.

CARTILHAS CEPLAC. **Sistema Educacional da Ceplac de 1965 a 2008**. Disponível em<[http://www.ceplac.gov.br/paginas/publicacoes/paginas/historia\\_do\\_cacau/carti](http://www.ceplac.gov.br/paginas/publicacoes/paginas/historia_do_cacau/carti)



lhas/SISTEMA%20EMARC%20DE%20ENSINO%20AGR%C3%8DCOLA%20-%201965-2008.pdf>Acesso em 5 de dezembro de 2015.

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

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Combater o Bullying é uma questão de justiça**: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social. Brasília: 2010.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Tradução Teresa Katzenstein, Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DORIA, Palmerio. **Golpe de estado**: o espírito e a herança de 1964 ainda ameaçam o Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

EAF'S DA BAHIA. **Proposta de Adesão das Escolas Agrotécnicas Federias da Bahia para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Agroindustrial da Bahia**. 2008 (mimeo).

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel. 1972.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, Rio de Janeiro, Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Record, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Isabel; AMADO, João. **Desafios educacionais no cotidiano escolar**. Claudinor Silva, Márcia Maria Ribeiro, Nilma Crusoé (organizadores). Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUIMARAES, Antônio Sergio Almeida. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HIRIGOYEN, M-F. A violência psicológica. In: \_\_\_\_\_. **A violência no casal**: da coação psicológica à agressão física. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 26-67.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga – neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

- MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MOREIRA, Dirceu. **Transtorno do assédio moral-bullying: a violência silenciosa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- NOBERT, Elias. Introdução. Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique. **Identidade juvenil e identidade de discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural**. 2006. 379 páginas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.
- NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial Ciência e Vida**. São Paulo, out. 2007.
- OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010, p. 89-108.
- PERNAMBUCO. **Lei nº 13.995**, de 23 de dezembro de 2009. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13995&complemento=0&ano=2009&tipo=TEXTTOATUALIZADO>. Acesso em 5 de dezembro de 2015
- PRADO, Jackson; SANTOS, Jaime. **Emarc: uma expectativa educativa inovadora**. Ilhéus, CEPLAC, 2015.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, 591 pp.
- REGIMENTO DISCIPLINAR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Itapetinga*. Itapetinga, 2011.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: editora Unicamp, 2007.
- SAFFIOTI, H. I. B. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, M. (Org.), **Violência em debate**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- SANTA CATARINA. **Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009**. Programa de combate ao bullying. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-14651-2009-santa-catarina->. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPEs, et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, João Diógenes Ferreira. **Desvelando a violência**: um diálogo com os clássicos da Sociologia Brasileira, 2012 (mimeo).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, 24(n. spe.), 2012, 45-51.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade**. v. 20(2), jul./dez. Porto Alegre: 1995, p. 71-99.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. **Seminários Regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria da Justiça dos Direitos Humanos, 2001, p. 103-123.

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-104, 2001.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

VASCONCELOS, Paulo Denisar. **A violência no escárnio do trote tradicional**: um estudo filosófico em antropologia cultural. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

### **Documentos eletrônicos**

**Em vídeo atirador diz que lutava contra covardes e *Bullying***. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI5073030-EI17958,00->>, acesso em: 13/04/16.

**Estudante internado após ter pescoço queimado em trote**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/jornal-da-manha/videos/v/estudante-e-internado-apos-ter-pescoco-queimado-em-trote-em-itapetinga/2561221/>> acesso em: 13/04/16

**Discente de 15 anos recebe mistura química em trote e é internado com queimaduras de segundo grau**. Disponível em: <[recebehttp://noticias.r7.com/educacao/noticias/discentes-de-15-anos-recebe-mistura-quimica-em-trote-e-e-internado-com-queimaduras-de-segundo-grau-20130507.html](http://noticias.r7.com/educacao/noticias/discentes-de-15-anos-recebe-mistura-quimica-em-trote-e-e-internado-com-queimaduras-de-segundo-grau-20130507.html)> acesso em: 13/04/16

**Violência gratuita na escola**: discente fica desacordada ao ser espancada por colegas. Disponível em: <<http://blitzconquista.com.br/violencia-gratuita-na-escola-discente-fica-desacordada-ao-ser-espancada-por-colegas/comment-page-1/>> acesso em: 08/07/2016.

**Violência urbana**: discentes de escolas públicas promovem brigas em Vitória da Conquista. Disponível em: <<http://www.blogdoanderson.com/2015/10/02/violencia-urbana-discentes-de-escola-publica-promovem-briga-em-vitoria-da-conquista/>> acesso em: 08/07/2016.

**O entre guerras:** o amerin way of life e a crise de 1929. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/contemporanea/entreguerras.htm>> acesso em: 08/07/2016.

**Fenômenos naturais.** Disponível em: <<http://www.cptec.inpe.br/curiosidades/pt>>. acesso em: 14 de janeiro de 2016.

**Oxumarê, o arco-íris.** Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40319>> acesso em: 14 de janeiro de 2016.

**Rede Federal de Educação, científica e tecnológica.** Disponível em: <[http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)>. acesso em: 25 de maio de 2016.

**Sistema educacional da Ceplac 1965 a 2008.** Disponível em <[http://www.ceplac.gov.br/paginas/publicacoes/paginas/historia\\_do\\_cacau/cartilhas/SISTEMA%20EMARC%20DE%20ENSINO%20AGR%20C3%20DCOLA%20-%201965-2008.pdf](http://www.ceplac.gov.br/paginas/publicacoes/paginas/historia_do_cacau/cartilhas/SISTEMA%20EMARC%20DE%20ENSINO%20AGR%20C3%20DCOLA%20-%201965-2008.pdf)>. acesso em: 5 de dezembro de 2015.

**Bíblia on line.** Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/gn/9>> acesso em: 14 de janeiro de 2016.

**Portal dos mitos: arco-íris.** Disponível em: <<http://portal-dos-mitos.blogspot.com.br/2016/01/iris.html>> acesso em: 14 de janeiro de 2016.

**Servidor poderá optar entre o IF Baiano ou retorno à Ceplac.** Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/index.php/servidor-podera-optar-entre-o-if-baiano-ou-retorno-a-ceplac/>> acesso em: 14 de janeiro de 2016.

**Cidades da Bahia: Itapetinga.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291640&search=|info%20gr%20E%20f%20s%20informa%20E%20F5es-completas>>. acesso em: 18/04/2016.

**15 anos depois do massacre de Columbine.** Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/estados-unidos/15-anos-depois-massacre-de-columbine-e-modelo-para-ataques.html>>. acesso em: 23/03/2016

**Leandro Hassum conta que sofreu bullying na infância: ‘por ser gordo’.** Disponível em: <<http://www.otvfoco.com.br/leandro-hassum-conta-que-sofreu-bullying-na-infancia-por-ser-gordo/>>.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento de livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que consinto na participação de \_\_\_\_\_, na condição de voluntária (o), da pesquisa intitulada: **MEMÓRIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO IF BAIANO – CAMPUS ITAPETINGA**, cujo objetivo principal é analisar a percepção dos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Itapetinga* sobre violência e suas formas de manifestação no ambiente escolar, sob responsabilidade da pesquisadora mestranda Cátia Brito dos Santos Nunes, orientada pelo Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Declaro, ainda, que fui devidamente esclarecida(o): 1) sobre os instrumentos e técnicas que serão utilizados na pesquisa para a coleta das informações; 2) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; 3) que, na publicação dos resultados desta pesquisa, os dados pessoais serão mantidos no mais rigoroso sigilo; 4) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa; 5) que esta pesquisa é importante para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Itapetinga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado ou responsável legal

Pesquisadora:

Cátia Brito dos Santos Nunes

Email: cbsnunes@gmail.com

**APÊNDICE B – Questionário de identificação**

Nome:	
Curso – Série – Turma:	Idade:
Raça ou cor:	Gênero: Orientação sexual:
Estado civil:	Onde nasceu:
Tem filhos:	Quantos:
Em qual cidade e/ou bairro mora:	
Quais pessoas moram com você e relação de parentesco:	
Qual a religião de sua família:	Sua religião:
Qual a profissão de seus pais e/ou responsáveis:	
Renda familiar:  ( ) Até 1 salário mínimo. ( ) De 1 a 3 salários mínimos. ( ) De 3 a 6 salários mínimos. ( ) De 6 a 9 salários mínimos.	
Cor de identificação:	

Obs: Reiteramos que os dados pessoais serão mantidos no mais rigoroso sigilo.

**APÊNDICE C** – Roteiro de entrevista

## VIDA ESCOLAR ANTERIOR

- 1- Há quanto tempo você estuda no IF Baiano – *Campus Itapetinga*?
- 2- E antes, em quais escolas você estudou? (pública ou privada)
- 3- Fale da vivência nessas escolas anteriores (brincadeiras, estudos, etc).
- 4- Houve casos de violência que você presenciou nesse período? Fale sobre eles.

## VIDA ESCOLAR ATUAL

- 5- Porque você veio estudar aqui (IF Baiano – *Campus Itapetinga*)?
- 6- Algum familiar já estudou aqui (IF Baiano – *Campus Itapetinga*)?
- 7- Fale da sua vivência aqui (IF Baiano – *Campus Itapetinga*)?
- 8- Fale da relação com os professores, direção e colegas?
- 9- Você já presenciou alguma cena de violência?

**APÊNDICE D – Solicitação de anuência****SIGA: 23331.501374/2015-96**

Memorando Nº 095/2015

Em 25 de novembro de 2015

À Direção Geral

Assunto: solicita anuência.


Senhora Diretora


Solicitamos a Vossa Senhoria anuência para realização no *Campus* de pesquisa acadêmica intitulada: MEMÓRIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO IF BAIANO – *CAMPUS* ITAPETINGA, conforme projeto de pesquisa em anexo. Acostamos, ainda, termo de consentimento, questionário e roteiro de entrevista que serão utilizados.

Como é ressabido, o IF Baiano – *Campus* Itapetinga necessita de ações visando o fortalecimento da identidade institucional, por diversas e reiteradas vezes somos confundidos com o IF da Bahia, e, em nossa cidade, somos referenciados com “ex-emarc”, e não com simbolismos próprios. Há um enfraquecimento de nossa imagem institucional e a pesquisa resultará na divulgação da instituição.

Assim, pelas razões acima aduzidas solicitamos autorização para a realização da pesquisa, a qual ocorrerá sem qualquer ônus para o *Campus*.

Respeitosamente,

  
**Cátia Brito dos Santos Nunes**  
 Assistente em Administração

*ciente e Autorizado*  
 em 30/11/15  
  
 Lizziane da Silva Aragão  
 Diretora Geral Pro-Tempore  
 Portaria Nº 336 de 18/03/2014  
 DCU de 15.03.2014