UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO SOCIAL

JÉSSICA CECÍLIA RODRIGUES LEÃO

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE 10 ANOS EM CORUMBÁ-MS

Corumbá-MS
2024

JÉSSICA CECÍLIA RODRIGUES LEÃO

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE 10 ANOS EM CORUMBÁ-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título em mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde.

Orientador: Profº Drº Fabiano Quadros Rückert

Corumbá-MS
2024

JÉSSICA CECÍLIA RODRIGUES LEÃO

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE 10 ANOS EM CORUMBÁ-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Fabiano Quadros Rückert.

Aprovada em: 21/02/2025.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Dr. Fabiano Quadros Ruckert (Presidente)

_____

Dra. Vanessa Catherina Neumann Figueiredo (Membro Interno)

_____

Dra. Liliane Pereira de Souza (Membro Externo)

_____

Dra. Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli (Suplente Interno)

_____

Dr. José Edimar de Souza (Suplente Externo)

Corumbá-MS, 21 de fevereiro de 2025**.**

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Geonilce e Alfredo, pelo carinho, amor e apoio; ao meu querido esposo, Vitor, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e apoiando em cada passo desta jornada; e à minha filha, Milena, que estou gerando, fonte de inspiração e força.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por sua infinita graça, sabedoria e proteção, que me acompanharam em cada passo dessa jornada desafiadora e transformadora. Sua presença constante foi a fonte de força que me impulsionou a continuar, mesmo nos momentos de dificuldade, e me deu coragem para superar todos os obstáculos. Sem Ele, nada disso seria possível.

Aos meus pais, Geonilce e Alfredo, que sempre foram o meu alicerce. Pelo amor incondicional, pela dedicação imensurável, pelo apoio incansável e por me ensinarem a importância de lutar pelos meus sonhos. Sua confiança em mim foi essencial para que eu chegasse até aqui. Sou eternamente grata por todo o esforço, carinho e pela educação sólida que me proporcionaram.

Aos meus irmãos, Marta, Alfredo, Augusto e Rodrigo, que, com seu apoio e presença, me motivaram a seguir em frente, seja com palavras de encorajamento, seja com gestos de cuidado e compreensão. Cada um de vocês teve um papel fundamental na minha vida e sou muito grata por tê-los ao meu lado.

Ao meu querido esposo, Vitor, que foi meu parceiro incansável, que me acompanhou em cada passo dessa trajetória com amor, paciência e dedicação. Seu apoio foi crucial para que eu pudesse conciliar todas as responsabilidades e continuar acreditando nos meus objetivos. Agradeço por ser minha fonte de equilíbrio e por ser, em todos os momentos, minha base emocional. Seu amor me fortalece a cada dia, e eu não poderia ter escolhido alguém melhor para compartilhar essa jornada.

À minha filha, Milena, que descobri durante minha trajetória no mestrado e que, neste momento, ainda estou gerando. Sua presença iluminou meu caminho, e sua força tem sido uma grande inspiração para que eu persistisse, mesmo nas dificuldades. Você já é uma parte tão importante da minha vida, e essa dissertação é, de alguma forma, uma homenagem a você, minha fonte de força e amor.

Ao meu orientador, Professor Dr. Fabiano Quadros Ruckert, sou imensamente grata pela orientação e apoio valiosos ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por sempre me desafiar a pensar criticamente e por suas orientações que me impulsionaram a buscar sempre mais. O senhor foi mais do que um orientador acadêmico; foi um guia e uma inspiração.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação Social – CPAN, que contribuíram com seus ensinamentos e experiências para minha formação acadêmica e profissional. Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental na construção do meu conhecimento, e agradeço por todo o aprendizado compartilhado ao longo dessa jornada.

Aos responsáveis pela Delegacia de Atendimento à Infância e Juventude de Corumbá-MS (DAIJI), expresso minha sincera gratidão pela autorização para consulta aos dados que enriqueceram minha pesquisa. Sem essa colaboração, muitos dos elementos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho não teriam sido possíveis. Agradeço pela confiança e pela abertura para o compartilhamento das informações que contribuíram para este estudo.

Aos meus amigos do curso de Mestrado, com quem compartilhei tantos momentos de aprendizado, desafios e conquistas. Vocês tornaram esta jornada mais leve e significativa, com suas palavras de apoio, solidariedade e amizade. Foram parceiros de caminhada que tornaram cada etapa mais rica e gratificante.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, seja com palavras de incentivo, apoio emocional ou com contribuições acadêmicas. Cada gesto de apoio, por menor que tenha sido, teve um grande impacto nesta conquista. Sou profundamente grata a todos que acreditaram em mim e me ajudaram a chegar até aqui.

“Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos”.

Hannah Arendt

RESUMO

Este estudo faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, na Linha de Pesquisa Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde. Esta pesquisa teve como proposta investigar casos de violência escolar que foram registrados em Boletins de Ocorrência, no período de 2009 a 2019, na Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso (DAIJI), situada no município de Corumbá – Mato Grosso do Sul (MS). Ao analisar a Violência Escolar por intermédio dos B.O.s, a pesquisa busca responder a três questões principais: o que os B.O.s dizem sobre a violência escolar em Corumbá-MS; porque atores sociais (docentes, estudantes e familiares) formalizam denúncias na delegacia; e como as instituições de ensino reagem a esses casos. Metodologicamente, os B.O.s serviram como fontes documentais para compor um panorama da violência escolar em Corumbá - MS. As informações coletadas por esta pesquisa foram tabuladas para quantificar variáveis como gênero e faixa etária dos envolvidos, as instituições onde os fatos ocorreram, as motivações para os registros e as tipologias dos atos infracionais praticados. Embora os B.O.s não abranjam todos os tipos de violência escolar, entendemos que fornecem uma visão significativa dos aspectos tipológicos e da quantificação dos atores sociais envolvidos, contribuindo para uma melhor compreensão do fenômeno da violência nas escolas de Corumbá. A pesquisa será precedida por uma revisão bibliográfica abrangente, englobando a literatura acadêmica relacionada à violência escolar, bem como as contribuições teóricas de Foucault e Arendt na análise das dinâmicas de poder nas interações sociais e como estas interferem na produção de violência. Entendemos que a revisão da literatura sobre o fenômeno Violência Escolar é essencial para contextualizar e fundamentar a análise dos documentos coletados. Ainda que que tomemos Foucault e Arendt como referenciais teóricos para este estudo, no desenvolvimento deste trabalho explicitamos também as ideias de Hobbes (2003), Freud (1930), Marx (1985; 2013), Arendt (2022) e Foucault (1988; 2014).

Palavras-chave: violência escolar; boletins de ocorrência; dinâmicas de poder**.**

ABSTRACT

This study is part of the Master's program in Education at the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, within the Research Line on Gender and Sexualities, Culture, Education, and Health. This research aimed to investigate cases of school violence that were recorded in Police Reports (B.O.s) from 2009 to 2019 at the Delegacy of Assistance to Children, Youth, and the Elderly (DAIJI), located in the municipality of Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). By analyzing School Violence through the B.O.s, the research seeks to answer three main questions: what do the B.O.s say about school violence in Corumbá-MS; why do social actors (teachers, students, and family members) formalize complaints at the police station; and how do educational institutions react to these cases. Methodologically, the B.O.s served as documentary sources to compose a panorama of school violence in Corumbá - MS. The information collected by this research was tabulated to quantify variables such as the gender and age range of those involved, the institutions where the incidents occurred, the motivations for the reports, and the typologies of the infractions committed. Although the B.O.s do not cover all types of school violence, we understand that they provide a significant view of the typological aspects and the quantification of the social actors involved, contributing to a better understanding of the phenomenon of violence in the schools of Corumbá. The research will be preceded by a comprehensive literature review, encompassing academic literature related to school violence, as well as the theoretical contributions of Foucault and Arendt in analyzing the dynamics of power in social interactions and how these interfere with the production of violence. We understand that the literature review on the phenomenon of School Violence is essential to contextualize and support the analysis of the collected documents. Even though we take Foucault and Arendt as theoretical references for this study, in the development of this work we also explicate the ideas of Hobbes (2003), Freud (1930), Marx (1985; 2013), Arendt (2022), and Foucault (1988; 2014).

Keywords: school violence; police reports; dynamics of power.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de atos Infracionais 53
Gráfico 2: Gênero da Vítimas 64
Gráfico 3: Gênero dos Infratores 64
Gráfico 4: Idade das Vítimas 66
Gráfico 5: Idade dos Infratores 66
Gráfico 6: Escolas Municipais 67
Gráfico 7: Escolas Estaduais 67
Gráfico 8: Escolas Particulares 68
Gráfico 9: Participação do Conselho Tutelar 69
Gráfico 10: Responsáveis pela iniciativa do Registro 72
Gráfico 11: Registro de Violência de 2009 a 2019 73
Gráfico 12: Quem comete violência em espaço escolar em pesquisas brasileiras (2007 – 2012) 79
Gráfico 13: Quem sofre violência em espaço escolar em pesquisas brasileiras (2007 – 2012) 79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de filtragem para busca de dados..... 24
Quadro 2: Teses selecionadas na plataforma BDTD 25
Quadro 3: Artigos selecionados na plataforma Scielo..... 26
Quadro 4: Estrutura de ação para enfrentamento da Violência Escolar 86

LISTA DE SIGLAS

B.O.s – Boletins de Ocorrências

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CPAN – Câmpus do Pantanal

DAIJI – Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

MP – Ministério Público

OAB – Ordem do Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCDC – Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PM – Polícia Militar

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O FENÔMENO "VIOLÊNCIA ESCOLAR" 23
1.1 O Bullying como uma manifestação de poder e violência? 28
1.2 Um estudo sobre um programa de ensino para intervir em situações de Bullying 30
1.3 Relações de desigualdade sociais e o fenômeno da violência escolar 31
1.4 A Justiça Restaurativa: uma ferramenta eficaz para minimizar a violência escolar? 33
1.5 Percepções de estudos sobre Violência Escolar no município de Corumbá e Campo Grande, ambas pertecentes ao estado de Mato Grosso do Sul 38
1.6 Violência escolar no plural 41
CAPÍTULO 2 – A VIOLÊNCIA ESCOLAR NOS BOLETINS DE OCORRÊNCIA POLICIAL: UMA ESCOLHA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS EMPÍRICOS 47
2.1 O percurso da pesquisa nos documentos da DAIJI-Corumbá 48
2.2 Fundamentação teórica 50
2.3 Interpretando o fenômeno violência com base nos dados coletados na delegacia de atendimento à infância, juventude e idoso de corumbá - mato grosso do sul. 52
2.4 "Ameaças": palavras violentas que potencializam outras práticas de violência. 59
2.5 "Violência Sexual": um tema tabu, dentro e fora da escola. 60
2.6 "Bullying": uma categoria ausente nos documentos consultados. 62
2.7 Sobre as "vítimas" da violência escolar. 63
2.8 Sobre a distribuição dos casos de violência entre as escolas de Corumbá 66
2.9 Sobre a participação do Conselho Tutelar nos Boletins consultados 69
3.0 Sobre os agentes que decidem formalizar as ocorrências 71
3.1 Comparativo dos números de violência (2009 a 2019) em Corumbá - MS 73
CAPÍTULO 3 – DOCENTES SOB AMEAÇA? GÊNERO, DENÚNCIA E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO A VIOLENCIA ESCOLAR 75
3.1 Crise de autoridade e violência escolar: impactos na relação entre professores e alunos 75

3.2 Gênero e violência escolar: reconhecimento, denúncia e as dinâmicas de poder 80
3.3 Segurança Escolar: reflexões sobre estratégias e eficácia atuais no contexto educacional brasileiro.....81
3.4 Violência escolar e burocratização: um impasse nas ações efetivas 85
CONSIDERAÇÕES FINAIS 90
EPÍLOGO 92
REFERÊNCIAS.....95

INTRODUÇÃO

A Educação é um dos principais alicerces para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos e desempenha um papel fundamental na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Entretanto, a realidade vivenciada nas escolas muitas vezes se distancia desse ideal, sendo marcada pela presença de violência.

A violência tem sido constante na história da humanidade e no contexto atual é caracterizada pela Organização Mundial da Saúde – (OMS, 2002) como o uso deliberado de força ou poder, seja como ameaça ou de forma efetiva, contra si próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, com probabilidade de resultar em lesões, morte, danos psicológicos, alterações no desenvolvimento ou privações.

Um exemplo das diversas formas de violências apresentadas nas escolas é o caso recentemente divulgado no G1 do adolescente Carlos Teixeira, de 13 anos, que perdeu a vida após enfrentar bullying e agressões dentro de sua escola em Praia Grande, no litoral de São Paulo.

O relato comovente da mãe de Carlos, Michele de Lima Teixeira, descreve a tragédia de uma família que perdeu um ente querido, bem como a frustração e a impotência enfrentadas ao tentar proteger seu filho do tormento da violência.

A notícia apresentada aponta que Carlos sofreu três paradas cardiorrespiratórias após dois estudantes “pularem” sobre suas costas. Este caso é um entre tantos outros que ocorrem no cotidiano escolar, mas que não são divulgados por serem vistos como “atos costumeiros” e sendo assim, não apresentam tamanha “gravidade”, como na notícia divulgada. Isso pode acontecer porque dentro da sociedade há tipos de violências que são toleradas pela população, tendo em vista que muitos atos violentos não se efetivam em um Boletim de Ocorrência.

A intenção de diminuir a gravidade de um ato violento pode ser observada em expressões como “a briga só foi de boca”; “só foi um empurrão” ou “ele (a)” não tinha a intenção de machucar o colega”. Expressões deste tipo indicam que existe na sociedade uma ideia pré-definida sobre o que é um ato violento grave e que é um ato violento que pode ser tolerado. E existe também uma distinção entre práticas violentas de menor gravidade e práticas violentas que se configuram como delitos e infrações da lei.

No senso comum, delitos graves são aqueles decorrentes de agressões físicas diretas que geram danos imediatos (físicos e/ou psicológicos) na vítima, tais como ataques corporais, homicídios, roubos, entre outros, enquanto delitos provenientes de ataques verbais e/ou psicológicos poderiam ser tolerados e suportados pela vítima, sem necessidade de responsabilização jurídica do autor.

Minhas observações sobre a violência escolar começaram dentro da sala de aula, onde notava que as discussões entre alunos se tornavam cada vez mais frequentes e intensas, com o uso de palavras agressivas, ameaças e xingamentos. Essas agressões verbais, muitas vezes, não eram vistas apenas como brincadeiras, mas como verdadeiras “guerras” que, em alguns casos, evoluíam para situações mais graves. O desrespeito aos professores também se tornava um comportamento comum, com atitudes desafiadoras que dificultavam o bom andamento das aulas.

Mas eram nos intervalos e saídas que os problemas eram “debatidos”, com brigas que envolviam empurrões, socos, puxões de cabelo e outros tipos de agressões físicas. Esses confrontos eram, muitas vezes, a culminação de desentendimentos que haviam começado na sala de aula ou por meio das redes sociais.

Ao conversar com os alunos, percebia que muitos deles viam essas brigas como algo “normal” ou até “inevitável” no ambiente escolar, o que reforçava a aceitação desse tipo de comportamento.

Essas situações de violência, tanto verbal quanto física, não se limitavam a uma única escola, mas ocorriam em várias escolas do município. Isso ficou evidente pelo compartilhamento dos vídeos e relatos nas redes sociais, o que ampliava minha percepção sobre a gravidade do problema. Logo, a violência escolar não era um fenômeno isolado, mas algo que permeava diferentes instituições de ensino.

Diante dessas observações, minha preocupação com o tema da violência escolar se intensificou, levando-me a investigar mais profundamente as causas e consequências desse fenômeno. Um aspecto que observei foi a perda de princípios tradicionais dentro da escola. Logo, princípios como o respeito à autoridade do professor, a cortesia no trato com os colegas e a aceitação das diferenças se tornavam cada vez mais raros.

Ao longo do tempo, fui refletindo sobre como a perda desses princípios e a mudança nas relações sociais impactavam o ambiente escolar. A falta de limites claros de respeito entre os alunos, e entre alunos e professores, parecia contribuir para o

surgimento de uma cultura de agressividade e desrespeito. Além disso, a desvalorização da autoridade do professor tornou-se um fator chave para o aumento da indisciplina, o que dificultou o trabalho pedagógico e comprometeu o processo de ensino-aprendizagem. Essas questões se tornam ainda mais complexas quando analisadas no contexto territorial e social específico de Corumbá-MS, município onde atuo e que apresenta uma realidade desafiadora em relação à violência escolar, considerando o aumento dos registros de casos de violência praticados nas escolas, que incluem agressões físicas, psicológicas e episódios de desrespeito.

Corumbá está localizada na região do Pantanal Sul-mato-grossense, na fronteira com a Bolívia e às margens do Rio Paraguai. Além disso, é a última cidade brasileira antes do território boliviano, do qual é separada por uma fronteira seca, e integra a ligação ferroviária entre os dois países.

No intuito de ampliar as possibilidades de interpretação e enfrentamento da Violência Escolar, ingressei no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN), e iniciei o trabalho de construção de uma pesquisa inserida no campo da Educação Social, área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (PPGE-CPAN).

Ciente de que a Violência Escolar é uma variável da violência social, optamos por realizar um duplo movimento de abordagem do objeto de estudo: (i) primeiro, vamos pensar a violência em seu sentido mais amplo, sem referenciá-la ao contexto escolar, isto é, examinar a violência em suas diferentes formas e manifestações na sociedade como um todo; e, posteriormente, (ii) vamos abordar as particularidades da Violência Escolar.

O primeiro movimento desse estudo baseia-se no diálogo com autores que ofereceram importantes contribuições para a compreensão da violência, dentre os quais destacamos Hobbes (2003), Freud (1930), Marx (1985; 2013), Arendt (2022) e Foucault (1988; 2014).

Hobbes (2003) na obra “O Leviatã”, discute amplamente sobre a natureza do homem e o funcionamento da sociedade. O autor argumenta que, em seu estado natural, os seres humanos estão constantemente em guerra uns com os outros, como um meio resultante de seu anseio pelo poder e sobrevivência. Nessa perspectiva, ele argumenta que há “[...]em primeiro lugar, como tendência geral de todos os homens,

um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte.” (Hobbes, 2003, cap. XI)

Na perspectiva de Hobbes (2003), a violência surge como uma consequência inevitável da condição humana em um ambiente de competição constante. Ele argumenta, ainda, que na ausência de um poder comum que regule as relações entre os indivíduos, a violência se torna uma ferramenta legítima para garantir a própria sobrevivência e proteger os próprios interesses. Logo,

> [...] tudo aquilo que se infere de um tempo de guerra, em que todo homem é inimigo de todo homem, infere-se também do tempo durante o qual os homens vivem sem outra segurança senão a que lhes pode ser oferecida pela sua própria força e pela sua própria invenção”. (Hobbes, 2003, cap. XIII).

Hobbes interpretou a violência como uma manifestação natural dos impulsos egoístas dos seres humanos e atribuiu ao Estado o papel de coibir – pelo uso da lei e da força – o potencial destrutivo destes impulsos.

Freud sugere que a violência faz parte da natureza do homem e desempenha um papel fundamental na preservação do indivíduo e da espécie. Todavia, a sociedade tenta constantemente limitá-la, mantendo-a contida e regulada dentro dos limites aceitáveis pela comunidade. Assim, Freud (*apud* Vilhena, 2002, p. 34) afirmou que "A restrição à agressividade do indivíduo é o primeiro e talvez o mais severo sacrifício que dele exige a sociedade". (Freud, 1930, p. 112).

Freud (1930) argumenta ainda que o instinto de agressividade é inato ao homem e que desde os tempos primitivos a prática violenta é realizada como um meio de sobrevivência, assim Freud (*apud* Vilhena, 2002, p. 31) questiona: "Por que necessitamos de tempo tão longo para nos decidirmos a reconhecer um instinto agressivo? Por que hesitamos em utilizarmos, em benefício de nossa teoria, de fatos que eram óbvios e familiares a todos?" (Freud, 1930, p. 106). Seguindo a perspectiva freudiana, o enfrentamento da violência demanda, tanto para um sujeito quanto para um determinado coletivo social, a consciência da sua presença na psique humana e a compreensão dos motivos que provocam atos violentos.

Marx, em sua análise sobre o capitalismo, sugere a violência como uma manifestação das contradições inerentes ao sistema econômico. O autor argumenta que o capitalismo, ao criar divisões de classe e concentrar o poder nas mãos da classe social detentora dos meios de produção, inevitavelmente gerava conflitos entre os grupos sociais dominantes e os dominados. Embora Marx não tenha elaborado uma teoria específica sobre a violência, sugere o fenômeno como uma consequência das

contradições capitalistas. Segundo o autor “a violência é a parteira de toda velha sociedade que está prenhe de uma nova; ela mesma é uma potência econômica” (Marx, 1985, tomo II, p. 286).

Hannah Arendt (2022), em sua obra "Sobre a Violência", oferece uma análise filosófica dos regimes totalitários – regimes baseados no uso de dispositivos de violência contra a sociedade. Arendt diferencia violência de poder. Segundo a autora, o poder é baseado na capacidade de agir em conjunto e na cooperação voluntária dos indivíduos; e a violência, por sua vez, depende da coação e da imposição arbitrária da vontade sobre os outros.

Dentro do esquema interpretativo de Arendt, o poder seria produto de dinâmicas sociais reconhecidas pelas partes envolvidas e comporta discordâncias, enquanto a violência é uma manifestação da falha do poder ou da ausência de autoridade, pois, “[...]a violência abriga em si mesma um elemento adicional de arbitrariedade [...]” (Arendt, 2022, p. 18).

Quando aplicada ao contexto da Educação Escolar, a intepretação de violência formulada por Arendt, nos adverte para a necessidade de reflexão sobre a eficiência [ou ineficiência] dos dispositivos de poder usados no cotidiano das instituições de ensino. Quando estes dispositivos se demonstram ineficientes ou demasiadamente lentos na sua aplicação, as partes envolvidas no processo educativo [docentes, gestores escolares, estudantes e familiares] tendem a recorrer ao uso da violência para impor uma determinada posição ou exigirá a reparação de uma injustiça.

Existem similaridades entre a intepretação de poder e violência elaborada por Arendt e a intepretação que Foucault desenvolveu sobre estes dois fenômenos, durante as suas pesquisas sobre a produção de saberes e as práticas de disciplina social (Foucault, 2008; 2012; 2014;). Contudo, “[...] todo tipo de poder, mesmo não se utilizando da violência bruta, opera, em última instância, sobre o sujeito. Isso significa que o poder é sempre um efeito físico sobre o outro” (Ruiz, 2014, p. 22)

Foucault entende que o poder não está centralizado apenas nas instituições estatais, mas é disseminado e produzido nas práticas cotidianas e se manifesta também na produção e uso de saberes, como o saber jurídico ou o saber médico, por exemplo (Foucault, 2014). O autor argumenta que nem todo exercício de poder é opressivo e negativo. Suas pesquisas ressaltam a importância de pensar as relações de poder em seus contextos específicos, reconhecendo que elas também comportam um potencial construtivo.

Sobre poder, Foucault (2014) observa ainda que não é algo que um indivíduo ou grupo de indivíduos possui, mas sim algo que permeia todas as relações sociais, “[...] poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade”, (Foucault, 2014, cap. IV) e muitas vezes invisíveis, moldando nossas percepções, comportamentos e identidades, dentro da sociedade.

Portanto, as teorias de Hobbes, Freud, Marx, Arendt e Foucault serão fundamentais para analisar a violência escolar ao fornecerem perspectivas distintas sobre as causas e dinâmicas desse fenômeno, ajudando a entender não só o ato violento em si, mas também questões de autoridade, desigualdade social, comportamento humano e as relações de poder que influenciam o ambiente escolar.

Dentre as ideias de poder, dialogadas com os autores citados, a que mais se aproxima desse estudo é a perspectiva de Foucault, que a compreende como consequência das práticas sociais e dos mecanismos de poder presentes na sociedade. Ao contrário da visão de Marx, que tende a atribuir a determinação da ação dos indivíduos ao meio, enfatizando o papel determinante das estruturas sociais e econômicas na vida dos indivíduos, a abordagem foucaultiana destaca a complexidade das relações de poder e como estas influenciam as interações sociais e que o poder não é algo que está apenas nas mãos de uma classe dominante.

Nesse contexto, a violência escolar não pode ser compreendida apenas como um reflexo das condições socioeconômicas dos alunos, nem tão pouco pode ser interpretada como efeito da ação [ou omissão] do aparelho estatal. Da mesma forma que a nossa identificação com a interpretação foucaultiana da violência não desconsidera a importância da matriz interpretativa freudiana, sobretudo porque a Psicologia estabelece relações entre práticas de violência e a existência de patologias, individuais ou coletivas.

O segundo movimento da nossa abordagem nos afasta da dimensão ampla da violência e nos direciona para o ambiente escolar e para os atores envolvidos na educação escolar: docentes, estudantes e familiares. Nesse movimento, importa estabelecer diferenças entre “Violência na escola”, “Violência da Escola” e “Violência contra a escola”.

Assim, no intuito de explicar e diferenciar o que comumentemente por muitos é visto como algo homogênio, e consequentemente passível a interpretações equivocadas, Charlot (2002) afirma que a violência na escola

> [...] é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local [...] (Charlot, 2002, p. 434)

Segundo o autor, a violência na escola pode assumir formas que não estão intrinsecamente relacionadas às atividades educacionais ou à própria natureza da instituição escolar. Como no exemplo citado, em que um grupo entra na escola para resolver disputas que são originárias do bairro, ilustrando como a escola pode se tornar simplesmente o cenário de uma violência que poderia ocorrer em qualquer outro local.

Essa observação destaca a complexidade da violência escolar, indicando que nem todos os episódios de agressão dentro do ambiente escolar são necessariamente resultado de dinâmicas internas da instituição. Em muitos casos, a escola pode ser apenas o palco onde conflitos pré-existentes na comunidade se manifestam.

Tratando de uma outra variante do fenômeno, Charlot nos fala da "violência da escola". Esta transcende as interações diretas entre os alunos e pode se manifestar de maneira mais sutil. Segundo Charlot (2002, p. 435), a "violência da escola" é "[…] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]." Este tipo de violência – que pela sua natureza, é de ordem institucional – se manifesta no espaço escolar, nas relações hierárquicas entre docentes e discentes, nos procedimentos de avaliação usados para classificar os discentes, e nas práticas disciplinares aplicadas aos sujeitos que frequentam o ambiente escolar.

A prática da "violência da escola", geralmente, desenvolve-se de forma sutil, estando diluída nas práticas cotidianas do ambiente escolar. E, sob certo aspecto, ela é socialmente aceita, na medida em que a sociedade tende a tolerar os procedimentos disciplinares da escola por considerá-los necessários para a formação dos estudantes.

Além da violência "na escola" e "da escola", Charlot também identifica um tipo de violência que é feita contra a escola.[1] Este tipo engloba todas as formas de

[1] Na identificação deste tipo de violência, o autor usa a grafia "violência à escola".

agressão direcionadas à instituição educacional, à sua imagem e ao seu patrimônio. De acordo com Charlot (2002), a “violência contra a escola”

> [...] está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os isultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam [...] (Charlot, 2002, p. 434)

Percebe-se que determinadas ações não danificam somente o patrimônio escolar, mas também atingem a imagem e a integridade da instituição escolar e/ou de seus profissionais.

Diante de tantos tipos de violência escolar, e considerando nosso foco na espacialidade de Corumbá, priorizamos situações de violência escolar que foram transformadas em registros de ocorrência policial. Partimos da ideia de que as informações contidas nos registros da violência em Boletins de Ocorrência (B.O.s) oferecem pistas para três questões que perpassam esta pesquisa, são elas: (i) o que os Boletins de Ocorrência registrados na Polícia Civil de Corumbá-MS dizem sobre violência escolar, na perspectiva município?; (ii) Por que os atores sociais envolvidos diretamente na educação (docentes, estudantes e familiares) decidem formalizar uma denúncia na Delegacia?; (iii) como as instituições de ensino reagem diante de casos de violência escolar transformados em Boletins de Ocorrêncial policial?

Em vista disso, este estudo tem como objetivo estudar o fenômeno da violência no ambiente escolar, na cidade de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul (MS), identificando aspectos tipológicos e quantificando os atores sociais envolvidos. Para isso, realizamos uma coleta de dados junto à Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso de Corumbá-MS (DAIJI) e localizamos todos os B.O.s que registraram atos de violência ocorridos, no ano de 2009 a 2019, em escolas municipais, estaduais e particulares.

Os Boletins de Ocorrência foram escolhidos como fonte de dados por serem registros oficiais de atos violentos que ocorreram nas escolas. Esses documentos fornecem um relato direto das ocorrências e envolvem a participação de várias partes envolvidas, como a gestão escolar (diretores e coordenadores), a polícia, as vítimas, os denunciantes e as famílias, permitindo, assim, uma análise mais concreta e objetiva dos eventos de violência.

Metodologicamente, os B.O.s foram usados como fonte documental para a composição de um panorama da violência escolar, na cidade de Corumbá, com a ressalva de que estes documentos não comportam todos os tipos de violência escolar.

Nos B.O.s identificamos informações sobre as partes envolvidas (vítimas e acusados), sobre a instituição escolar onde o fato ocorreu, e sobre as situações que motivaram o registro de ocorrência. Posteriormente, tabelamos estas informações para quantificar variáveis como gênero e faixa etária dos envolvidos, e elaboramos uma tipologia dos atos infracionais registrados.

CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O FENÔMENO “VIOLÊNCIA ESCOLAR”

Para a condução da revisão bibliográfica, esta pesquisa utilizou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para verificar os trabalhos já produzidos sobre o fenômeno em foco. Ao realizar a consulta dos trabalhos, de forma ampla, observamos a recorrência de pesquisas que abordam a “violência escolar” na perspectiva de docentes, gestores e discentes, com predomínio do primeiro grupo de atores sociais. Apesar de relevantes, sobretudo porque valorizam as percepções de profissionais da educação, as pesquisas consultadas apresentam três fragilidades. São elas: (1) geralmente concedem pouca atenção para a tipificação dos atos violentos praticados dentro das escolas; (2) priorizam documentos ou relatos de experiências produzidos no ambiente escolar; e com frequência (3) apresentam leituras fragmentadas da Violência Escolar a partir do fracionamento espacial e institucional do problema.

Diante destas fragilidades, optamos por desenvolver uma pesquisa sobre a violência escolar com dados empíricos que não procedem das escolas e que abrangem uma espacialidade mais ampla – uma espacialidade que exceda os “muros” da escola. A opção nos direcionou para o estudo de casos de violência escolar ocorridos na cidade de Corumbá e que resultaram em Boletins de Ocorrência Policial, doravante B.O.s

Entendemos que a consulta aos B.O.s permite identificar padrões comportamentais, além de fornecer dados que incluem perfis de vítimas e agressores, frequências de ocorrência, e tipos de violência não capturados em estudos restritos ao ambiente escolar. No nosso entendimento, o estudo de B.O.s pode revelar padrões específicos de comportamento, frequências de ocorrências e perfis de vítimas e agressores, e, consequentemente, pode nos colocar diante de informações que muitas vezes não são visíveis em pesquisas que abordam a violência escolar dentro dos “muros” da escola. Portanto, esta pesquisa se diferencia significativamente dos outros estudos produzidos porque prioriza os sinais da violência escolar numa instituição que não se ocupa da educação – a Delegacia Policial. Entretanto, é importante reconhecer que o uso de Boletins de Ocorrência como fonte de dados pode ter limitações, como a falta de detalhamento em alguns registros. Essa limitação será abordada ao longo desta dissertação.

Sendo assim, ao abordar o fenômeno por intermédio dos B.O.s registrados no município de Corumbá – MS, esperamos contribuir para construção de uma outra visão sobre a natureza da Violência Escolar. Contudo, isto não nos isenta da responsabilidade de dialogar com a bibliografia especializada. Procedimento que foi realizado por meio da consulta na plataforma BDTD.

As potencialidades da consulta no banco de dados na plataforma BDTD foram exploradas durante a disciplina Seminário de Pesquisa, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Campus do Pantanal (PPGE/CPAN). Uma das atividades da disciplina foi o desenvolvimento da revisão bibliográfica sobre o tema do Projeto apresentado na seleção para ingresso no Mestrado. Assim, em setembro de 2023, iniciei minha busca por estudos relacionados ao fenômeno da "violência escolar".

Num primeiro momento, com o filtro de busca "violência escolar" foram identificados 444 trabalhos produzidos, sendo 345 dissertações e 88 teses relacionadas ao tema. Posteriormente restringimos a consulta aos trabalhos escritos em língua portuguesa, concluídos entre 2017 e 2019; o filtro "Programas de Pós-Graduação" e selecionamos somente a categoria "tese", conforme destacado no quadro abaixo.

Quadro 1: Critérios de filtragem para busca de dados

CRITÉRIOS DE FILTRAGEM PARA BUSCA DE DADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)					
Palavra - Chave	**Língua**	**Intervalo de Tempo**	**Tipo de Trabalho**	**Filtro**	**Número de Teses**
"violência escolar"	Português	2017 a 2019	Tese	"Programas de Pós-Graduação"	06

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2024)

Neste momento, descreveremos os motivos que nos levaram à seleção dos critérios de filtragem utilizados na busca bibliográfica. Optamos por utilizar a palavra-chave "violência escolar" e a escolha pela língua "português" para assegurar que os estudos fossem diretamente aplicáveis ao contexto brasileiro, uma vez que reconhecemos que as dinâmicas da Violência Escolar podem variar significativamente de um país para outro.

O intervalo de tempo "2017 a 2019" foi definido para garantir que os dados e as análises fossem recentes e que refletissem as condições e estratégias atuais

relacionadas ao tema. Cabe destacar que a escolha desse recorte temporal também se deu em função das mudanças que ocorreram nas práticas escolares e nos debates sobre violência nesse período, incluindo a intensificação das discussões sobre bullying e outras formas de violência. Por fim, selecionamos somente a categoria textual “teses” porque, geralmente, elas oferecem análises mais detalhadas e revisões abrangentes da literatura.

Do conjunto de 06 teses localizadas, excluímos (i) as que não contemplavam instituições de educação formal; (ii) as que abordam práticas de violência contra docentes; (iii) as que estabelecem relações entre gênero, sexualidade e violência escolar; (iv) as que priorizam problemas como o abuso sexual e a violência doméstica; (v) as que investigam o envolvimento das mídias e da Internet na violência escolar; e (vi) e as que interpretam experiências de prevenção e/ou mediação dos conflitos na escola. A partir da aplicação dos critérios de exclusão, selecionamos 04 Teses que consideramos pertinentes e relevantes para a pesquisa que desenvolvemos.

Quadro 2: Teses selecionadas na plataforma BDTD

Autor(es) / Ano	**Título do Trabalho**	**Objetivo Principal**
Pereira, Ana Carolina Reis / 2018	História oral de vida de professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar	O objetivo principal da pesquisa configurou em conhecer o lugar que a noção de direitos humanos e justiça ocupa na história oral de vida de professores que trabalham na rede estadual de ensino na cidade de Campinas-SP e com isso buscou responder à pergunta: como estão situados os direitos humanos e a justiça na história oral de vida desses professores?
Bazzo, Juliane / 2018	‘Agora tudo é Bullying’: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro	Esta tese realizou uma análise sociológica do Bullying como uma categoria de acusação social no Brasil contemporâneo, explorando como o conceito se disseminou após os anos 2000, em um contexto de políticas públicas de inclusão e diversidade. Para isso, utilizou uma abordagem etnográfica para averiguar suas manifestações em diferentes contextos sociais, educacionais e midiáticos.
Cunha, Lucas de Lima e / 2017.	Relações entre desigualdades sociais intraurbana e o fenômeno da violência na infância na cidade de Porto Alegre - RS; Brasil (2000 - 2014)	O objetivo principal da pesquisa foi estudar como a violência contra crianças se distribuiu nos bairros de Porto Alegre entre os anos de 2000 e 2014. Para a realização do estudo, foram analisados três tipos de violência - homicídios, causas externas e violência física - e sua relação com as condições sociais, educacionais, residenciais, infraestruturais e econômicas dos bairros.
Panosso, Mariana Gomide / 2019	Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em	O principal objetivo desta pesquisa foi criar e aplicar um programa de ensino para ajudar professores a lidar com situações de Bullying nas escolas. O estudo foi dividido em quatro partes. Primeiro, foi feita uma revisão de estudos sobre como os professores são treinados para lidar com Bullying, identificando lacunas nesse treinamento. Depois, um estudo foi feito para entender como os professores se comportam em relação ao

	situações de Bullying escolar	Bullying, mostrando que eles têm dificuldades em identificar e lidar com essas situações. Em seguida, um programa de ensino foi desenvolvido com base em técnicas específicas para ajudar os professores a aprenderem como reconhecer e intervir em casos de Bullying. Por último, esse programa foi aplicado em cinco professores, que mostraram melhorias significativas em suas habilidades de identificação e manejo de Bullying após participarem do treinamento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados na plataforma BDTD. (2024)

Considerando a importância do tema "violência escolar" e a necessidade de ampliar os estudos sobre o fenômeno, optamos por diversificar as bases de consulta bibliográfica. Após o levantamento inicial realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), decidimos complementar a revisão com buscas na plataforma Scielo, incluindo a categoria de artigos científicos.

A escolha por expandir a pesquisa para outra plataforma se justifica por diversos motivos. Primeiramente, os artigos científicos disponíveis na Scielo apresentaram estudos sobre o fenômeno da violência escolar envolvendo o contexto da polícia, o que consideramos pertinente, uma vez que nossa pesquisa empírica se concentra em buscar informações legais, especialmente aquelas registradas em Boletins de Ocorrência (B.O.s), bem como dados sobre os principais agentes e vítimas da violência no contexto escolar. Diante disso, segue abaixo o quadro 3 onde destacamos o(s) autor(es), título e objetivo principal dos trabalhos encontrados na plataforma Scielo:

Quadro 3: Artigos selecionados na plataforma Scielo

Autor(es) / Ano	Título do Trabalho	Objetivo Principal
Lopes, Cleber; Rossato, Rafael / 2023	Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura	O objetivo central do artigo é analisar os efeitos do programa "Escola Segura", implementado em uma escola pública de Londrina, Paraná, no combate à violência escolar. A pesquisa avalia se a presença de policiais militares reformados contribuiu para aumentar a sensação de segurança, reduzir casos de vitimização, diminuir pichações e inibir o consumo de drogas ilícitas entre os alunos. O estudo compara os resultados dessa escola com os de outra instituição semelhante que não participou do programa, oferecendo uma reflexão crítica sobre a eficácia de estratégias de militarização na gestão de conflitos escolares.
Oliveira, Valéria Cristina de; Dutra, Natália Marcelino; Ludgero, Laura Figueiredo / 2023	Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar	O artigo tem como objetivo principal analisar a visão de diretores de escolas estaduais de Minas Gerais sobre as abordagens adotadas para prevenir a violência nas escolas que gerenciam. A pesquisa explora como esses gestores percebem as diferentes estratégias de prevenção — primária, secundária e terciária — que são implementadas nas unidades de ensino, levando em consideração os fatores de risco e a complexidade dos casos de violência. Para isso, o estudo utiliza entrevistas

		com 79 diretores de escolas que atendem a diversos níveis de ensino.
Cardoso, João Casqueira; Gomes, Candido Alberto Gomes; Santana, Edna Ugolini / 2013	Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições	Este trabalho examina as relações entre escolas e polícia no Brasil, Portugal e França, destacando a crescente presença de policiais nas instituições de ensino, especialmente em contextos de crise institucional na sociedade contemporânea. A pesquisa analisa como as normas e práticas legais de cada país são reinterpretadas na realidade social. Além disso, o estudo aborda a busca por diferentes projetos que tentam reduzir a distância entre policiais e estudantes, cujos papéis e estereótipos sociais frequentemente os colocam em lados opostos.
Xavier; Assirlene de Fátima / 2023	A adolescência e os problemas de conduta e agressividade no contexto escolar	O estudo analisou os desafios dos problemas de conduta em adolescentes agressivos no ambiente escolar e buscou compreender as características individuais que contribuem para a formação de uma personalidade agressiva. A pesquisa investigou o tema a partir das perspectivas de alunos, professores e por meio da análise de documentos escolares. Os resultados indicaram que o comportamento agressivo dos adolescentes é influenciado por diversos fatores, como ambiente familiar, social, questões neurobiológicas e experiências de abandono, abuso ou violência doméstica, sendo os casos com transtornos comportamentais os mais destacados.
Silva, Marilda da; Silva, Adriele Gonçalves da / 2018	Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola	Este trabalho investigou uma das formas de violência presentes no ambiente escolar, com foco no processo de sua construção dentro desse espaço. A pesquisa, de caráter qualiquantitativo, baseou-se em 77 dissertações e 15 teses desenvolvidas no Brasil entre 2007 e 2012. Para organizar e interpretar os dados, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, fundamentada nas ideias de Bernard Charlot e Pierre Bourdieu. Os achados indicaram que os professores desempenham um papel significativo na geração de atos violentos na escola, com os alunos sendo as principais vítimas.
Pereira, Antônio Igor Barreto; Zuin, Antônio Álvaro Soares / 2019	Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico	Este estudo analisa a relação entre a perda de autoridade dos professores e a violência escolar, além de seus impactos no trabalho docente. Realizado em 2015, em uma escola pública de Rio Branco (AC), contou com 35 professores e utilizou entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados apontam que os professores associam a violência ao enfraquecimento de sua autoridade, prejudicando seu desempenho. Embora sofram micro violências e não agressões graves, essa percepção reflete a precarização do trabalho docente e suas frustrações profissionais, muitas vezes justificando o desgaste emocional e físico na profissão.

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência deste capítulo, apresentaremos a síntese das pesquisas destacadas no **Quadro 2**, com ênfase nos conceitos e nas proposições teóricas que julgamos relevantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Os temas contemplados pelos artigos do **Quadro 3**, por sua vez, serão usados para desenvolver

a intepretação dos dados coletados em nosso trabalho empírico. Além disso, sempre que necessário, vamos incorporar no texto outras referências bibliográficas para ampliar as possibilidades interpretativas acerca do fenômeno da violência escolar.

1.1 O Bullying como uma manifestação de poder e violência?

Ainda que o nosso foco de estudo não seja o Bullying, entendemos que ele é uma das formas de manifestação de violência nos ambientes escolares e conforme observado por Lopes (2005), o Bullying ainda é um problema universal e este em conjunto com a vitimização “[...]representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência. ” (Lopes, 2005, p. 165). É nesse sentido que Bazzo (2018), em seu trabalho "Agora tudo é bullying", resolve discutir a temática e define o fenômeno como qualquer

> [...] ação negativa" sistemática e intencional, perpetrada por um ou mais estudantes contra outro, em contextos onde existe um desequilíbrio de poder, podendo ocorrer de diversas formas, como “ameaças, insultos, provocações e/ou atribuição de nomes pejorativos); por contato físico (por tapas, empurrões, chutes e/ou beliscões) ou ainda silenciosamente (por caretas, gestos e/ou exclusão). (Bazzo, 2018, p. 18).

É importante destacar que o fenômeno do Bullying começou a ser estudado na Suécia na década de 1970, e que sua discussão no Brasil se intensificou especialmente a partir da década de 1990. O tema, porém, ganhou destaque em artigos científicos apenas após 2005 (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013).

O Bullying, de acordo com Chaves e Souza (2018), é caracterizado pela prática intencional de violência física e psicológica contra um indivíduo específico, percebido como vulnerável e inferior pelo agressor e segundo Olweus (1997), citado por Chaves e Souza, entre o agressor e a vítima, geralmente, há diferenças entre idade, estatura, força e até mesmo apoio de terceiros. Essa discrepância faz com que o agressor se sinta superior e, portanto, enrijeça o domínio que possui para com o seu alvo.

Interessa-nos o debate dessa forma de violência, porque a prática do Bullying produz e afirma a ideia de um poder soberano à outro, que segundo Lopes (2005) “diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão” (Lopes, 2005, p. 165), os quais Oliveira-Menegotto *et al*., (2013) afirmam que “No contexto escolar, mais especificamente, relações de poder sustentadas por autoritarismo, repressão e falta de diálogo podem ter íntima relação com o bullying” (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 210). Desse modo, o Bullying representa uma

dinâmica de poder desequilibrada, onde a agressão é usada para afirmar controle e autoridade sobre outra pessoa.

Embora haja uma quantidade crescente de estudos sobre o bullying, ainda enfrentamos desafios na identificação e compreensão do fenômeno, tanto nas escolas quanto nas famílias e na sociedade em geral. Esses desafios incluem dificuldades em intervir adequadamente e prevenir os impactos nocivos dessa prática, o que evidencia a necessidade de mais estudos empíricos sobre o tema (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 218).

O estudo também aponta que, apesar de haver artigos publicados sobre a psicologia do bullying, há uma necessidade crescente de pesquisas que abordem a relação do fenômeno com fatores sociais e familiares, além de maior atenção para as consequências psicológicas em longo prazo.

No entanto, ainda que tenhamos um número considerável de estudos envolvendo o fenômeno, de acordo com os autores citados “[...]a escola, a família e a sociedade em geral ainda apresentam dificuldades para identificar e compreender o fenômeno e trabalhar nas perspectivas de intervenção e de prevenção do bullying escolar (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 211). Assim “reconhecer a complexidade desse fenômeno e suas consequências nocivas aos envolvidos requer que esse tema seja ainda objeto de discussão, sobretudo a partir de estudos empíricos” (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 211).

O estudo explicita também que há artigos publicados abordando o papel da psicologia, o que segundo os autores, indica "um campo fértil para a realização de estudos sobre o fenômeno”. (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 211)

Nesta pesquisa analisada, Bazzo (2018) defende que a violência física pode ser mais evidente, mas que as agressões verbais e sociais podem ser igualmente prejudiciais para a vítima, que frequentemente resultam em problemas de saúde mental a longo prazo. Outro ponto interessante a ser destacado na pesquisa da autora é a sua análise abrangente das causas relacionadas ao Bullying que, segundo ela, os fatores individuais, familiares e sociais desempenham papéis significativos na perpetuação – ou não – dessa prática violenta.

Outro fator analisado pela pesquisa da autora reside na insatisfação dos jovens com a recorrente interpretação das suas atitudes como Bullying. De fato, a intepretação, quando procede de adultos, se configura como um tipo de censura ao

comportamento dos jovens, ou dito de outra forma, se configura como uma “acusação”. (Bazzo, 2018, p. 21).

Além de explorar as causas, Bazzo (2018) também investiga as consequências do bullying para as vítimas, argumentando que este fenômeno pode ter impactos gravíssimos à saúde mental e emocional dos indivíduos afetados, conforme observado pela autora

> O bullying pode alavancar – seja em vítimas, seja em agressores – desordens físicas (como dores de cabeça e de estômago, perda de apetite e fadiga), emocionais (como baixa autoestima, ansiedade e depressão) e também pedagógicas, comprometedoras da performance escolar. ” (Bazzo, 2018, p. 162)

É importante salientar que a pesquisa de Bazzo (2018) não se limita apenas à descrição do fenômeno do bullying; ela também propõe estratégias para essa forma de violência. A autora sugere que programas escolares, políticas públicas e intervenções baseadas em evidências são fundamentais para criar ambientes seguros e acolhedores para todos os estudantes, como campanhas de conscientização e treinamento por parte não somente dos alunos, mas de pais e professores.

1.2. Um estudo sobre um programa de ensino para intervir em situações de Bullying

Outra pesquisa analisada por este estudo, a pesquisa de Panosso (2019), intitulada de “Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de Bullying escolar” desenvolve um estudo por intermédio de um programa de conscientização e treinamento para docentes, que revelou que os professores apresentam deficiências significativas no reconhecimento e na categorização do Bullying.

Segundo a pesquisa, apesar da alta incidência do Bullying nas escolas “pesquisas têm indicado que os professores, em sua maioria, desconhecem as características principais do fenômeno. ” (Panosso, 2019, p. 293). No que diz respeito às estratégias de prevenção, os resultados indicam que “as respostas mais frequentes fornecidas pelos professores em relação a prevenir situações de bullying se relacionou a “diálogo/discussões sobre bullying/conscientização/orientação”. (Panosso, 2019, p. 111). Por isso, Panosso (2019) desenvolveu um programa de ensino baseado na

Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), que

> [...] é uma tecnologia de ensino baseada nos Princípios e Procedimentos da Análise Experimental do Comportamento, por meio da qual é possível elaborar capacitações por meio do arranjo de condições de ensino que aumentem a probabilidade de o aprendiz apresentar comportamentos relevantes para lidar com as situações-problemas no seu cotidiano (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001, Skinner, 1968/2003, *apud* Panosso, 2019, p. 20).

Seu estudo teve como objetivo capacitar os docentes a avaliarem e intervir em situações de Bullying escolar. Este programa, denominado "Identificar e intervir em situações de Bullying escolar", foi baseado em 143 comportamentos-objetivos organizados em três unidades de aprendizagem: "Caracterizando e identificando situações de Bullying no contexto escolar"; "Prevenindo o Bullying escolar"; e "Manejando situações de Bullying escolar". Na opinião da autora, o programa atingiu seu objetivo principal, na medida em que contribuiu para a identificação e enfrentamento de situações de bullying nas escolas. Contudo, consideramos importante registrar que o trabalho desenvolvido por Panosso, prioriza o papel da escola e dos educadores e produz uma interpretação do bullying demasiadamente influenciada pelo ambiente escolar.

1.3 Relações de desigualdades sociais e o fenômeno da violência escolar

Cunha (2017), investigou a distribuição espaço-temporal dos casos de violência contra crianças nos bairros da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2000 e 2014, pudemos ampliar nosso entendimento a respeito do fenômeno e analisar de forma detalhada os fatores que podem servir como mais um elemento para a manifestação de atos violentos.

A pesquisa de Cunha (2017), intitulada “Relações entre Desigualdades Sociais Intraurbana e o Fenômeno da Violência na Infância na Cidade de Porto Alegre - RS; Brasil (2000 - 2014)”, teve como objetivo principal correlacionar três tipos diferentes de manifestações de violência contra crianças - óbitos por causas externas e homicídios, além de ocorrências de violência física - com cinco dimensões sociais dos bairros: demográfica, educacional, residencial, infraestrutural e econômica e para

realizar essa análise, foram empregadas técnicas de georreferenciamento[2] e análise exploratória de dados espaciais.

Segundo o autor, a investigação dos dados espaciais mostrou que houve um aumento grande na taxa de homicídios e na violência física contra crianças entre os anos de 2000 e 2014, o qual destaca que as variáveis que melhor explicaram essas mudanças estavam ligadas à situação econômica dos bairros de Porto Alegre. Isso porque, segundo Cunha (2017), os bairros analisados na pesquisa além de estarem mais afastados da cidade, têm pouca infraestrutura, muitos moradores são analfabetos, a renda das famílias é baixa. Desse modo, sua pesquisa conclui que:

> [...] existe uma grande discrepância entre as áreas centrais e as áreas periféricas da Cidade em termos de violência e de vulnerabilidade infantil: sempre menores, ou mesmo nulas, nas áreas centrais, e sempre maiores nas áreas periféricas distribuídas em todas as demais direções do sítio urbano da capital gaúcha. (Cunha, 2017, p. 392)

Por fim, o autor finaliza argumentando que apesar das melhorias em Porto Alegre entre 2000 e 2010 em alguns aspectos como educação, moradia, infraestrutura e economia, a diferença entre as áreas mais pobres e as mais ricas diminuiu um pouco, mas a distribuição dessas melhorias pela cidade, isto é, em temos espaciais, não mudou muito. Logo, "[...] as desigualdades sociais diminuíram, contudo, as desigualdades sócio-espaciais permaneceram inalteradas entre ambos os períodos analisados. " (Cunha, 2017, p. 398)

A respeito da noção de desigualdade social é importante destacarmos que está intrinsicamente "relacionada às noções de pobreza, exclusão e vulnerabilidades sociais. Ainda que não se trate de sinônimos, todas essas noções englobam ideias de carências, de debilidades, de fragilidades, de ausências" (Castro; Abramovay, 2002 *apud* Cunha, 2017). É nesse sentido que compreendemos que a violência é uma força poderosa que se manifesta de maneiras variadas em nossas sociedades, dependendo do contexto e do espaço em que ocorre.

É importante destacarmos que ainda que nossa pesquisa entenda a violência na perspectiva de Foucault, que enfatiza a relação da violência com a vontade de poder e a subjetividade, os resultados da pesquisa de Cunha (2017) não contradizem

[2] Técnicas de georreferenciamento envolvem o uso de tecnologias e métodos para identificar e mapear a localização geográfica de eventos ou objetos no espaço, e que, segundo Camargos e Oliver (2019), "[...] são ferramentas que objetivam tornar o processo de territorialização algo contínuo, favorecendo a aproximação entre profissionais e população. " (Camargos e Oliver, 2019, p. 1262)

nossa perspectiva teórica. Pelo contrário, eles complementam ao demonstrar como as estruturas sociais, econômicas e políticas contribuem para a reprodução de desigualdades que alimentam a violência. É nesse sentido que Foucault (2014) argumenta que violência não é apenas uma manifestação individual, mas é moldada e perpetuada por estruturas de poder e controle social, os quais se refletem nos indicadores sociais analisados por Cunha também.

Em resumo, diante das reflexões teóricas apresentadas inferimos que a violência não se limita apenas a conflitos físicos, mas pode se manifestar de maneiras diferentes de acordo com o espaço e o contexto social em que está inserida. Nos espaços públicos da cidade, por exemplo, pode se manifestar através discussões, depredação do patrimônio (público ou privado) e brigas que podem resultar em lesões ou mesmo homicídios. Em ambientes institucionais, como é o caso das escolas, a violência tende a assumir formas mais discretas, podendo ser percebida por alguns atores sociais como algo natural – como ocorre com o Bullying. Contudo, sua forma discreta também produz vítimas, provoca constrangimentos e danos psicológicos e materiais.

Dada a complexidade do cenário apresentado, nos indagamos a respeito das práticas de combate à violência adotadas pelo poder público. A priori, a identificação e a punição de atos violentos que se configuram como crimes é uma responsabilidade do poder público. Entretanto, o cumprimento desta responsabilidade demanda uma cooperação entre a sociedade e as instituições governamentais. Por isso a importância do registro das práticas de Violência Escolar e a necessidade de ações educativas baseadas na Justiça Restaurativa – tema que vamos abordar na próxima seção do texto.

1.4 A justiça restaurativa: uma ferramenta eficaz para minimizar a violência escolar?

A implementação da Justiça Restaurativa nas escolas surgiu como uma alternativa para reduzir a violência e os conflitos dentro dos espaços educacionais, oferecendo, por sua vez, uma alternativa, além do sistema tradicional, ao buscar restaurar as relações e reparar os danos causados pelo crime. Segundo a definição

adotada pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT, 2019), a Justiça Restaurativa

> É um método que busca, quando possível e apropriado, realizar o encontro entre vítima e ofensor, assim como eventuais terceiros envolvidos no crime ou no resultado dele, com o objetivo de fazer com que a vítima possa superar o trauma que sofreu e responsabilizar o ofensor pelo crime que praticou. (TJDFT, 2019).

Desse modo, a Justiça Restaurativa surgiu como um meio de promover a reunião entre a vítima e o agressor, junto com outras pessoas impactadas pelo delito, com o objetivo de auxiliar a vítima a superar o trauma e responsabilizar o agressor pelo ato cometido. Em síntese, podemos afirmar que a Justiça Restaurativa não se limita a punir o culpado, mas busca restaurar os danos causados à vítima e à comunidade, promovendo o diálogo, a responsabilidade e a reconciliação.

O estudo intitulado “História oral de vida de professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar”, desenvolvido por Pereira (2018), explicita o lugar ocupado pelos direitos humanos e pela justiça por intermédio da história oral de vida dos professores da rede estadual de ensino de Campinas – São Paulo. Este estudo foi baseado em entrevistas de história oral de vida concedidas por professores.

Analisando as narrativas de professores, Pereira (2018) destacou que a eficácia dos processos restaurativos depende de como são recebidos, planejados e realizados. Caso contrário, existe o risco de que os conflitos se manifestem como práticas pedagógicas coercitivas, agressividade, problemas de relacionamento interpessoal, e dinâmicas de poder e dominação, na medida que a pesquisa revelou que

> [...] as práticas restauradoras ou se dão em contextos marcados por relações de poder e autoritarismos, ou são por elas atravessadas. Práticas que até solucionam os conflitos, mas não empoderam os sujeitos, tampouco os preparam para o agonismo de posições da esfera pública; sendo exercidas com base nos dispositivos de controle, retroalimentam neste lócus a mesma violência que pretendem arrefecer. (Pereira, 2018, p. 325)

A presença de “autoritarismos” nas práticas restaurativas, apontada pela autora, nos remete a reflexão desenvolvida por Hannah Arendt a respeito das tensões entre a lei, os Direitos Humanos e igualdade. Arendt discute a possibilidade de a igualdade ser alcançada somente por força da lei. A autora não desconsidera a importância da lei, mas adverte para a importância da cultura e da esfera pública na construção do comportamento socialmente desejado. Seguindo a mesma perspectiva, Brito (2006) argumenta que a eficiência das leis depende do comprometimento da

sociedade com os valores fixados no texto jurídico. Sem este comprometimento, “os direitos tornam-se formais e impossíveis de serem exercidos, porque não passam de uma teoria vazia” (Brito, 2006, p. 03).

Não obstante a isso, se faz importante destacarmos que a legislação educacional brasileira estabelece inúmeras diretrizes claras para a promoção da dos Direitos Humanos e da cultura da paz no ambiente escolar. À saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), em seu artigo 12º, inciso IX, destaca que as escolas deverão "promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (Bullying) ” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) complementam essa diretriz, enfatizando a necessidade de abordar os direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas, “assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (Brasil, 1998, p. 55)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) reforçam o compromisso com a educação em direitos humanos, o qual o conjunto de compromissos previstos preveem “[...] a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo." (BRASIL, 2013, p. 17).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estabelece metas para o desenvolvimento educacional no Brasil, incluindo em seu Artigo 1º, inciso III, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 32)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) integra a educação em direitos humanos em todos os níveis educacionais, buscando conscientizar e promover o respeito às diferenças, bem como “incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania” (Brasil, 2007, p. 35).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) define os conhecimentos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica e traz as Competências Gerais da Educação Básica a qual inclui

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

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior orienta a formação de professores de modo, que estes exercitem

> [...] a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem" (Brasil, 2019, p. 13)

Com base nos documentos supracitados, podemos afirmar que existem diversas leis, proposições normativas e diretrizes educacionais com o propósito de promover uma cultura de paz e assegurar o respeito aos direitos humanos no ambiente escolar. Apesar de relevantes e de indicarem um comportamento social desejado, estes textos não alteram o fato de que a violência é parte do cotidiano escolar. Neste sentido, a realidade brasileira parece corroborar a reflexão desenvolvida por Arendt, e, nos provoca a refletir sobre o papel da sociedade na aceitação [ou rejeição] do que está previsto na lei.

Arendt argumenta que é na esfera pública que os indivíduos têm a oportunidade de exercer sua liberdade e desenvolver sua capacidade de ação. A filósofa afirma que a existência da esfera pública é essencial para a construção de uma comunidade baseada na igualdade e no respeito mútuo. Neste aspecto, sua interpretação sobre o comportamento humano reconhece que ele comporta tensões e que a liberdade e a igualdade são constructos sociais e políticos. Brito (2013, p.179) segue na mesma linha interpretativa ao afirmar que:

> Os homens não são iguais nem livres por natureza. Se assim fossem, os apátridas e as minorias não teriam perdidos seus direitos. Perderam-nos justamente porque ficaram reduzidos à mera natureza humana, sem inserção no mundo – em especial, no mundo da política. A igualdade e a liberdade humanas só têm possibilidade de acontecer no espaço público, ou da política, construído pelos próprios homens e fundado no princípio da isonomia. É na política, e não na natureza humana, que os direitos humanos se fundamentam.

A relação entre a existência da esfera pública e as possibilidades de liberdade de igualdade nos remete ao âmbito dos Direitos Humanos uma vez que estes buscam assegurar o respeito pela diversidade de ideias, crenças religiosas e práticas sociais.

A existência dos Direitos Humanos e de todas as iniciativas de construção de um ordenamento jurídico internacional não anulam o papel do Estado na regulamentação do comportamento social. E em determinados casos, o efeito pode ser inverso, uma vez que a busca pelo cumprimento dos Direitos Humanos pode ser um pretexto para o fortalecimento do aparelho estatal.

Para assegurar a viabilidade dos Direitos Humanos, o Estado tende se fortalecer, “passando a ter por meio e fim agir não apenas sobre os corpos dos indivíduos por meio da violência ou da disciplina, mas sobre a ação das pessoas, quando passou a governar esses sujeitos (Caser, *et al*., 2015, p. 12).”

A efetivação do direito, implica, inevitavelmente, na existência de relações de poder. E, no sentido inverso, o descumprimento da lei – feito com ou sem prejuízo de terceiros – também implica em relações de poder. Essa compreensão é importante para entender que a violência pode ser não apenas um ato físico, mas também um fenômeno sistêmico e estrutural, enraizado nas relações de poder.

Nesse contexto, é possível perceber como as relações de poder permeiam tanto a construção quanto a prática dos Direitos Humanos, tornando evidente que esses direitos dependem diretamente de políticas que envolvam a esfera pública e a atuação do Estado.

Por esta razão, Hannah Arendt critica a ideia de que simplesmente declarar um direito é suficiente para garantir sua proteção. Para ela, é a prática política que realmente estabelece e mantém os direitos. A autora usa a expressão “direito a ter direitos" para explicar a experiência por meio da qual um determinado sujeito sente-se membro de uma comunidade política e a partir da comunidade elabora uma ideia de cidadania. Para Arendt, todos os seres humanos devem “ter o direito a ter direitos” e isto só é possível em um contexto político específico: a esfera pública.

A opinião de Arendt sobre “ter direito a ter direitos” se confronta com os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar. Pois, como vimos, embora existam diversas leis que garantam a educação fundamentada nos princípios dos direitos humanos, a implementação efetiva dessas normas no cotidiano dos alunos, professores e na sociedade em geral ainda não foi concretizada.

No nosso entendimento, existe uma lacuna entre o plano discursivo dos Direitos Humanos e as condições materiais da realidade social. E a existência dessa lacuna – de dimensão imprecisa – provoca a necessidade de refletimos sobre o papel das práticas discursivas que não apenas moldam o conhecimento, mas também as

relações de poder e os mecanismos de controle social. Essas práticas são fundamentais para entender os desafios da implementação efetiva das leis, pois

> [...] a população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, ante o governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população (Foucault, 2013, p. 425;426, *apud*., Caser, *et al*., 2015, p. 12)

Nesse sentido, as políticas educacionais que buscam promover os Direitos Humanos não são apenas um reflexo das demandas sociais e dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. Elas operam como dispositivos de produção de conhecimento e de normatização dos comportamentos, moldando as práticas educativas e os modos como os indivíduos percebem e se relacionam com os direitos humanos na vida cotidiana.

1.5 Percepções de estudos sobre Violência Escolar no município de Corumbá e Campo Grande, ambas pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul

Levando em consideração de que até o presente momento, as pesquisas destacadas no **Quadro 02** não possuem relação direta com o lócus da nossa investigação, uma vez que não abordam a espacialidade de Corumbá ou do Mato Grosso do Sul, sentimos necessidade de consultar outras pesquisas. E no intuito de aproximar o leitor da violência escolar no Mato Grosso do Sul e em Corumbá, destacamos, neste tópico da Dissertação, o estudo de Souza (2015) e de Costa (2011).

No estudo intitulado "Violência Escolar: Um Estudo a Partir das Representações de Professores e Gestores", Souza apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, sendo uma situada na região central da cidade e a outra na área periférica. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo para entender as percepções e práticas de professores e gestores diante da violência escolar.

Os principais objetivos da pesquisa de Souza foram

> Conhecer e compreender as possibilidades e limites de professores e gestores ao lidar com situações de violência que ocorrem e se repetem no dia a dia em sala de aula e na escola; mostrar algumas formas de violência habitual, vivida pelos alunos e professores no espaço escolar; identificar quais as medidas adotadas pelos gestores quando a ocorrência de violência é registrada pelos professores.
> (Souza, 2015, p. 185).

Os resultados mostraram que tanto os professores quanto os gestores têm dificuldades em definir o que significa violência, percebem-na como um problema social que envolve violação das normas, falta de respeito, agressão física e verbal, e desestrutura familiar. (Souza, 2015, p. 199)

A pesquisa infere que as manifestações de violência, sejam elas verbais ou físicas, são comuns dentro das salas de aula e no interior das escolas investigadas. As causas da violência escolar foram majoritariamente relacionadas ao contexto familiar, no entanto, “os professores e as gestoras ressaltam que falta a participação da família, da comunidade e dos órgãos de governo para minimizar e prevenir a violência” (Souza, 2015, p. 199).

Quanto aos procedimentos adotados mediante às práticas violentas, os participantes da pesquisa relataram à autora que “o diálogo e o aconselhamento estão presentes como alternativa nas manifestações de violência, tanto pelos professores em sala de aula como pelas gestoras quando recebem o aluno”. (Souza, 2015, p. 199).

Outro ponto importante exposto na pesquisa de Souza (2015) é de que

> [...] a violência não escolhe classe social, nem localização da escola, mesmo havendo uma tendência em se pensar que somente as escolas da periferia são produtoras de violência escolar, independente da localização e do número de alunos esta pesquisa revela que essas escolas possuem muitos pontos em comum. (Souza, 2015, p. 199)

A partir da sua pesquisa, a autora ressalta a necessidade de um debate contínuo sobre a violência escolar e a implementação de medidas integradas que levem em consideração a realidade de cada escola. Sendo assim, professores e gestores precisam reconhecer a presença da violência nas escolas e trabalhar em conjunto para desenvolver ações permanentes de não violência.

No que diz respeito a produção de pesquisas sobre violência escolar na cidade de Corumbá, constatamos que em 2011, Polyana Andreza da Silva Costa defendeu, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do CPAN, a dissertação intitulada "Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas no município de Corumbá-MS". Nesta, a autora

investigou as percepções de professores sobre a violência escolar no contexto das escolas públicas da cidade.

A pesquisa de Costa (2011) adotou uma abordagem qualitativa, realizando entrevistas semiestruturadas com professores do ensino fundamental para compreender suas experiências e percepções sobre a violência que ocorre no ambiente escolar.

Os resultados da pesquisa revelaram que a violência nas escolas públicas de Corumbá-MS é percebida pelos professores como um reflexo das dificuldades socioeconômicas e familiares enfrentadas pelos alunos e que a violência pode se manifestar de diversas formas, incluindo agressões físicas e verbais, bullying e desrespeito às normas escolares.

A falta de limites por parte das famílias também foi uma problemática relatada nesta pesquisa, bem como a escassez da presença da família na escola que segundo a pesquisa 35% dos professores afirmam que “[...] a violência nas escolas é fruto da inexistência de um acompanhamento familiar.” (Costa, 2011, p. 169)

A pesquisa de Costa também destacou a importância do diálogo e da mediação de conflitos como estratégias fundamentais adotadas pelos professores para lidar com a violência escolar. Os professores consultados também enfatizaram a necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa, envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, das famílias e das autoridades locais para enfrentar de maneira mais eficaz o fenômeno da violência nas escolas.

Além disso, a pesquisa apontou que, apesar das dificuldades, há uma tentativa por parte dos professores para criar um ambiente escolar mais seguro, no entanto

> As estratégias de enfrentamento à violência escolar, de acordo com os professores entrevistados, têm se resumido a conversar com os alunos e mandá-los para a coordenação. Já a coordenação ou direção conversa, registra o fato num livro de ocorrências, chama os pais e, algumas vezes, aciona o Conselho Tutelar que, algumas vezes, não resolve o problema. Não há um trabalho contínuo, estruturado, planejado e adotado por todos de combate e redução da violência escolar. (Costa, 2011, p. 245)

É importante que as estratégias de combate à violência escolar não se limitem a ações isoladas. Elas precisam ser parte de um processo constante, envolvendo a capacitação dos professores, a conscientização da comunidade escolar e o apoio dos órgãos responsáveis. Em razão disso, é fundamental que se estabeleça uma política educacional que envolva todos os setores da sociedade, com o objetivo de criar uma escola mais democrática, que só será possível com o compromisso conjunto de

professores, gestores, famílias e a comunidade, garantindo que os direitos de todos sejam respeitados e que a escola seja um lugar de paz e aprendizado.

1.6 Violência Escolar no plural

A violência escolar, como vimos, pode se manifestar através de agressões físicas e psicológicas, do Bullying, do vandalismo, e de outros atos produzidos dentro dos “muros” da escola. Essas formas de violência não apenas se diferenciam entre si, mas também produzem consequências legais e sociais distintas. Por isso, é importante entender que os atos de violência escolar não podem ser tratados da mesma maneira, já que cada situação tem suas particularidades que podem afetar como percebemos e lidamos com esses casos.

Apesar da existência de um senso comum que estabelece um tipo de hierarquia para os delitos, no âmbito jurídico, a descrição dos atos reprovados pela lei é mais complexa. Existem diversos termos que caracterizam um ato ilegal, e estes termos não podem ser tomados como sinônimos. Neste sentido, é importante considerarmos que os atos genericamente classificados como violência escolar podem ser configurados como delito, crime ou ato infracional. A complexidade da violência escolar se amplia quando consideramos as consequências de uma determinada ação, e a partir das consequências, atribuímos o grau de gravidade.

Nesta Dissertação optamos pelo termo "delito" porque ele é mais abrangente. Ele se refere a qualquer comportamento ilegal praticado por qualquer pessoa, independentemente, da sua idade. Contudo, estamos cientes de que para os sujeitos menores de idade, o comportamento ilegal é classificado como “ato infracional” e resulta em medidas socioeducativas (Brasil, 1990, Art. 104)

A existência de tipologias previstas na legislação não anula a possibilidade de as partes envolvidas na Violência Escolar formularem interpretações divergentes sobre um determinado fato. Vejamos um exemplo imaginário: dois estudantes do último ano Ensino Fundamental se envolvem numa briga, ambos se lesionam, mas um deles, no ato da briga, usa um instrumento de corte e provoca uma lesão no outro, com este instrumento. As partes envolvidas e os seus pais procuram a Delegacia, uma das partes argumenta que o uso do instrumento de corte é um agravante e solicitam uma punição maior para o estudante portador do instrumento, a outra parte, contesta esta interpretação e argumenta que no momento inicial da briga, seu filho não

pretendia lesionar o colega com um objeto cortante. Fácil é perceber que a violência na escola comporta múltiplas interpretações e comporta divergências.

Na prática, o processo de ação/reação produzido pela violência é permeado de discursos que oscilam entre (i) concepções genéricas que desconsideram os diferentes efeitos da violência; (ii) a ideia de que algumas atitudes violentas devem ser “toleradas”, quando praticadas por menores de idade; (iii) a crença – no nosso entendimento, um tanto ingênua – de que o trabalho educativo pode neutralizar todas as formas de violência; e (iv) a expectativa de punição para os sujeitos praticantes da violência. No ato de registro do B.O., identificamos um comportamento social que se enquadra neste último tipo de discurso.

Dessa forma, é necessário ampliar a análise para além do registro do B.O., compreendendo que a pluralidade da violência envolve mais do que apenas a resposta punitiva. Esse fenômeno exige um olhar sobre as relações e contextos que o permeiam, tanto no ambiente escolar quanto na interação social como um todo.

Mas afinal, a pluralidade da violência relaciona-se apenas às suas formas de produção? Entendemos que não. O contexto plural verifica-se também no “para quem se dirige”, que é um outro elemento complexo a ser verificado. Isso porque no contexto de aprendizagem há o relacionamento entre estudante e estudante, mas também há o relacionamento professor e estudante, o que nos leva a uma outra reflexão complexa sobre o fenômeno.

Durante várias décadas, a educação no Brasil enfrentou uma série de desafios complexos e alguns persistem até hoje. Esses desafios, segundo Souza (2012) podem ser atribuídos “à violência sofrida pelos professores, à falta de controle da indisciplina e a importância pessoal diante das situações diárias em que os alunos são vítimas de maus-tratos nas famílias e sociedade [...]” (Souza, 2012, pág. 93).

A respeito da realidade de violência contra a figura do professor, recentemente uma matéria veiculada pelo G1 apontou que o Brasil figura no topo do ranking global de agressões contra professores, conforme levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[3]. Segundo a matéria, de

[3] A matéria mencionada foi publicada pelo G1 em 27 de março de 2023, destacando que o Brasil lidera o ranking global de agressões contra professores, conforme levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O estudo aponta que o índice de violência escolar no país é significativamente elevado em comparação a outros países, refletindo desafios no ambiente educacional. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml. Acesso em: 05 mai. 2024.

acordo com uma pesquisa de 2019 realizada pela OCDE, envolvendo 250 mil professores de 48 países ou regiões, as escolas no Brasil apresentam um ambiente mais suscetível ao Bullying e à intimidação do que a média global. Esse mesmo estudo aponta que 28% dos diretores escolares no Brasil informaram ter presenciado situações de intimidação ou Bullying entre alunos, o que representa o dobro da média observada na OCDE em outros países. Além disso em uma base semanal, 10% das escolas no Brasil incluídas na pesquisa relataram incidentes de intimidação ou assédio verbal dirigidos aos professores, conforme autodeclaração dos próprios profissionais. Em contraste, a média internacional é de 3%.

A matéria ressalta que a OCDE não investigou as razões por trás dessas estatísticas, porém o estudo observou que, no Brasil, o Bullying e a agressão foram aceitos como algo comum e foram subestimados, resultando em efeitos prejudiciais no processo de aprendizagem.

Sabemos que o problema da violência de alunos contra professores não é uma prática recente. À título de exemplificação no ano de 1996, em uma das revistas de maior circulação do Brasil foi publicado o seguinte trecho

> Boa parte dos professores está à beira de um ataque de nervos porque não consegue controlar a bagunça que come solta dentro das salas de aula. E o que é pior: não bastassem conversinhas, os risinhos, as guerrinhas de papel, o respeito pela figura do professor passou a ser tão raro como uma nota 10 em redação (Revista Veja, 1996, p. 54, *apud* Boarini, 2013, p. 124).

A citação destacada data do ano de 1996 e comprova que o desrespeito à figura do professor não é um fenômeno novo. E hoje, em 2024, verificamos que a violência nas escolas contra o professor tem tomado novas formas de manifestação.

Sposito (2001), em um artigo que revisa as pesquisas sobre violência escolar no Brasil, enfatiza que os conflitos entre alunos e professores têm causado medo persistente entre os docentes, levando-os a recorrer à segurança policial. Como consequência das experiências traumáticas sofridas no exercício à docência, um número significativo dos professores acaba se afastando de suas funções por questões de saúde, como ansiedade, estresse ou depressão. Diante desse cenário surge o questionamento:

> O que acontece com esse educador/trabalhador que tem que desenvolver sua atividade de trabalho num contexto caracterizado pela violência, ou ameaçado por ela? O que acontece com a sua subjetividade? Nos preocupamos com a integridade física do educador e do educando, e isso

> está certo, nos preocupamos com a destruição do patrimônio público, e isso também deve nos preocupar, mas, por incrível que pareça, pouco nos preocupamos com a saúde mental dos integrantes da comunidade escolar num contexto como o atual (Batista; El-Moor, 1999, p.143).

Nesse contexto de desrespeito e ameaça, há o caso dos professores que denunciam, mas também há uma grande parcela dos que se optam por se calar, em vez de denunciar. Entendemos que várias são as razões que podem estar relacionadas a essa conduta, como o receio de retaliações ou a preocupação com os atritos com a Direção da escola.

Quando falamos dessa problemática é necessário dialogarmos sobre a forma pela qual muitas escolas ainda lidam com o fato, pois infelizmente, é cada vez mais comum a opção dos docentes por registrar as infrações cometidas pelos alunos em Atas, mantendo o assunto dentro do espaço escolar.

Todavia, será que a escola, limitando-se aos registros internos, não está apenas refletindo mais uma visão simplista sobre como lidar com comportamentos violentos dentro do ambiente escolar? Não almejamos apresentar uma resposta para a questão supramencionada porque ela não seria uma resposta consensual. Contudo, temos uma opinião que influenciou no desenvolvimento da pesquisa: cogitamos a hipótese de que ao confiar exclusivamente em registros de cadernos de ocorrências, muitas vezes, podem estar subestimando a gravidade e as implicações legais de certos comportamentos.

Na nossa concepção, casos em que ocorrem agressões físicas graves, como brigas entre alunos que resultam em lesões, o simples registro em Atas pode não refletir a seriedade do incidente. Medidas internas, como advertências ou suspensões, frequentemente se mostram insuficientes, especialmente quando as vítimas sofrem traumas ou danos permanentes. Isso nos leva a um questionamento essencial: tratar esses incidentes apenas com medidas internas não seria negligenciar sua gravidade e, consequentemente, falhar em proporcionar justiça às vítimas e uma resposta educativa e efetiva aos infratores?

Todavia, o fato é que, infelizmente, ainda persiste em muitos ambientes escolares uma visão retrógrada sobre a responsabilização de menores de idade. Como destaca Souza (2012)

> [...] ainda reina na maioria dos ambientes escolares a noção retrógrada da existência do menor, fato já abolido pela legislação brasileira, desde 1988, com a entrada em vigor da Constituição Federal e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente, desde 1990 [...] (Souza, 2012, pág. 172)

Mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em vigor, muitos comportamentos infracionais graves, como ameaças de morte ou vandalismo, ainda são tratados de forma inadequada pelas instituições de ensino. Um exemplo claro disso é a depredação do patrimônio escolar, que muitas vezes é “penalizada” apenas com advertências, sem qualquer responsabilização mais efetiva e entendemos que essa postura pode perpetuar a ideia de impunidade dentro do ambiente escolar.

Diante disso a decisão de formalizar uma denúncia através de um Boletim de Ocorrência frequentemente reflete a percepção de que as medidas internas adotadas pela escola, como o uso de Atas e cadernos de ocorrências, são insuficientes para lidar com comportamentos violentos.

Um exemplo comum disso são as situações de bullying, onde alunos são intimidados de forma recorrente. Nesse contexto, os pais e responsáveis, muitas vezes frustrados com a falta de ação efetiva por parte da escola, acabam optando por registrar um Boletim de Ocorrência para proteger seus filhos e garantir que o caso receba a devida atenção das autoridades.

A formalização de um Boletim de Ocorrência não apenas reflete a gravidade da situação como também revela uma perda – parcial ou completa – na capacidade da escola resolver internamente uma determinada situação conflituosa. No ato do registro de um B.O. envolvendo fatos do cotidiano escolar, o sujeito da denúncia busca garantir, por meio do envolvimento do aparato policial e da Justiça, a proteção contra uma ameaça e/ou a reparação de um dano físico ou psicológico. Em ambos os casos, a competência da escola para resolver tensões e problemas que resultam em atos de violência é colocada sob suspeita pelo autor do registro.

Uma hipótese que pode ser levantada é que o aumento do registro de Boletins de Ocorrência reflete uma crescente desconfiança em relação à capacidade das escolas de lidar com conflitos de forma eficaz. Cogitamos a hipótese de que o registro de um B.O. para situações de violência ocorridas no âmbito escolar seja motivado pela intenção da vítima em viabilizar a culpabilização do sujeito(s) agressor(es). No entanto, é possível também questionar se, em alguns casos, a escola tem sido suficientemente eficiente na implementação de estratégias internas de resolução de conflitos, o que poderia evitar a necessidade de recorrer à polícia e à Justiça. Se essa está hipótese estiver correta, o aumento na ocorrência de Boletins de Ocorrência relacionados à violência escolar observado em Corumbá estaria sinalizando um

descrédito da sociedade para com os procedimentos de enfrentamento da violência habitualmente usados pelas escolas.

Não nos cabe fazer juízo de valor sobre a escolha de um cidadão pelo registro do B.O. Contudo, consideramos pertinente enfatizar os sinais de insatisfação com a ineficiência das ações promovidas pela escola para enfrentar a violência escolar. Esta ineficiência, em determinados casos, é interpretada pela sociedade como um estímulo para a impunidade e para o crescimento dos atos de desrespeito, rebeldia e vandalismo, dentro do ambiente escolar.

Uma interpretação deste tipo precisa ser relativizada porque sabemos que as finalidades principais do sistema escolar consistem na proteção integral dos menores de idade e no desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e emocionais do público atendido. Entretanto, seria incorreto ignorar a existência de uma relação entre a sensação de “impunidade” e a reincidência de comportamentos violentos. Por exemplo: alunos que vandalizam banheiros, escrevem ofensas nas paredes, depredam os móveis da escola ou intimidam professores de forma recorrente, geralmente recebem advertências da Direção e observam o registro dos fatos em Atas assinadas pelo responsável familiar; mas não reparam os danos materiais provocados ao erário público e raramente se desculpam pelas intimidações dirigidas aos professores. Nestas condições, os procedimentos aplicados pela escola após a ocorrência de atos violentos tendem a ser ineficientes.

CAPÍTULO 2 – A VIOLÊNCIA ESCOLAR NOS BOLETINS DE OCORRÊNCIA POLICIAL: UMA ESCOLHA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS EMPÍRICOS

No nosso entendimento, a revisão bibliográfica, quando baseada em procedimentos claros de seleção e exclusão dos textos, pode ser considerada parte de uma pesquisa acadêmica. Neste sentido, os dados apresentados no capítulo anterior representam a primeira parte do movimento investigativo. A segunda parte, que complementa a anterior, consiste na escolha de uma abordagem para o fenômeno da Violência Escolar e na definição dos procedimentos metodológicos necessários para assegurar a viabilidade da escolha.

No nosso caso, a escolha foi direcionada para situações de Violência Escolar que resultaram em Boletins de Ocorrência Policial registrados na Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso, de Corumbá, Mato Grosso do Sul.

A escolha não foi aleatória. Ela foi motivada pela percepção de que o sistema escolar tende a produzir uma gestão interna da Violência Escolar, registrando os fatos em Atas, realizando reuniões com as partes envolvidas, e aplicando procedimentos que nem sempre correspondem ao que está preconizado na lei. O interesse do sistema escolar em manter casos de violência entre discentes ou entre discentes e docentes dentro dos “muros da escola” coexiste com iniciativas de externalização do problema. E, com certa frequência, a externalização resulta em pais e professores se dirigindo às delegacias para registrar os fatos em Boletins de Ocorrência.

Consideramos pertinente ressaltar que a “linha divisória” entre casos de violência que devem ser administrados pela escola e casos que excedem a competência da instituição escolar é imprecisa. E por ser “imprecisa”, não nos cabe julgar se a escolha das vítimas pelo B.O. foi precipitada ou se foi realmente necessária. O que podemos é inferir que o ato de registro do B.O. é uma busca de proteção da autoridade policial, e, ao mesmo tempo, é um movimento de um cidadão que optou por não confiar nos procedimentos usados pela escola.

Uma vez que definimos nossa escolha para abordar a Violência Escolar, importa descrever os procedimentos metodológicos que adotamos para explorar o tema nos B.O.s na DAIJI, na cidade de Corumbá.

2.1 O percurso da pesquisa nos documentos da DAIJI-Corumbá

O primeiro movimento que realizamos foi solicitar a autorização do Delegado da DAIJI-Corumbá para consultar os dados referentes ao tema da Violência Escolar. Isto foi feito por meio de um Ofício e de uma interação presencial com a autoridade policial. Obtivemos êxito para a consulta dos B.O.s, contudo nos foram impostas algumas condições para a coleta dos dados.

Primeiro, a leitura dos Boletins de Ocorrência só poderia ser feita mediante a presença de um policial, isso porque os Boletins de Ocorrência contêm informações confidenciais, cuja manipulação deve ser supervisionada para garantir a integridade e segurança dos envolvidos. Além disso, fomos limitados a 1 hora de consulta por dia, porque o policial designado para nos acompanhar também possuía outras responsabilidades e se ele dedicasse mais tempo à nossa atividade o seu setor, possivelmente, ficaria em defasagem, o que, por sua vez, comprometeria o funcionamento da delegacia.

Esse processo de consulta aos dados registrados nos boletins de ocorrência foi extremamente extenso, uma vez que havia um grande volume de documentos e cada um deles exigia uma leitura detalhada para capturar as informações pretendidas por esta pesquisa. Sendo assim, ao total, utilizamos 7 meses, de maio de 2023 até novembro do mesmo ano, para concluir essa etapa da pesquisa.

Essa experiência, à de coleta de dados, mostrou o quão desafiador é realizar uma pesquisa baseada na consulta e seriação de documentos policiais. O volume de dados encontrado foi grande e as limitações impostas, embora necessárias, tornaram o processo ainda mais complexo e demorado. Contudo, entendemos que o esforço é crucial para garantir a precisão dos resultados.

No que se refere ao ano da consulta dos B.O.s, utilizamos o recorte temporal de 10 anos, abrangendo o período de 2009 a 2019, para capturar dados que nos permitissem uma análise mais abrangente e detalhada da ocorrência dos fenômenos estudados e, por conseguinte, uma visão mais completa das tendências e padrões de violência no ambiente escolar em Corumbá (MS), bem como capturar um período pré-pandêmico. A consideração do contexto pré-pandêmico se justifica devido à transição para o ensino remoto durante a pandemia, o que dificultou a interação física entre crianças e adolescentes, de tal modo que a coleta de dados durante esse período poderia se mostrar imprecisa devido à falta de convivência presencial.

A análise dos documentos coletados foi conduzida com o objetivo de identificar e compreender as dinâmicas de Violência Escolar, suas manifestações, características e as circunstâncias que envolvem cada caso. É importante ressaltar que durante a coleta dos dados não registramos informações nominais sobre os sujeitos citados nos documentos, e, consequentemente, preservamos a confidencialidade dos envolvidos.

Nos boletins de ocorrência, foram coletados: (a) gênero e faixa etária dos envolvidos; (b) nome das escolas registradas nas ocorrências; (c) tipificação do ato infracional; (d) responsáveis pela iniciativa do registro (Denunciante); (e) participação do Conselho Tutelar; (f) e encaminhamentos posteriores ao registro.

Todos esses tópicos configuraram-se na intencionalidade de identificar varáveis sociais do fenômeno “Violência Escolar”. Cada um dos itens que extraímos do conjunto documental contempla um aspecto específico do respectivo fenômeno.

Primeiramente, a coleta de informações sobre o gênero e a faixa etária dos envolvidos permitiu a compreensão se certos grupos – feminino ou masculino – são mais vulneráveis ou propensos a se envolverem em atos de violência, bem como se houve uma prevalência maior de violência entre adolescentes de determinadas idades ou se um gênero específico foi frequentemente vítima ou agressor.

A coleta dos nomes das escolas registradas nas ocorrências não teve por intuito apontar a escola mais violenta; no entanto, ajudou a identificar se a Violência Escolar está concentrada em determinadas instituições ou se é um fenômeno mais disseminado.

A tipificação do ato infracional foi crucial para compreender a natureza do fenômeno. Por meio dela, almejamos saber se ocorrem mais atos violentos de ordem físicas verbal, psicológica, ou de outro tipo.

Identificar os responsáveis pela iniciativa do registro, ou seja, os denunciantes, foi fundamental para entender quem está mais envolvido ou preocupado com os casos de violência. O nosso interesse, neste item em específico, foi quantificar se os sujeitos responsáveis pelas denúncias são pais, professores, alunos, a direção da escola ou outras figuras da comunidade escolar.

A participação do Conselho Tutelar nos registros é uma variável importante para avaliar o envolvimento de órgãos superiores de proteção da infância e adolescência.

No intuito de explorar as diversidades de práticas violentas consideradas passíveis de punição, com base na lei, optamos por fazer referência a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, também conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006). As definições de violência usadas na respectiva lei serão usadas no desenvolvimento de nosso texto porque, no nosso entendimento, são compatíveis com as situações de violência produzidas pela sociedade.

2.2 Fundamentação teórica

A base epistemológica desta pesquisa de mestrado está ancorada na perspectiva teórica formulada por Michel Foucault – autor que se enquadra na corrente intelectual do pós-estruturalismo; e incorpora elementos da filosofia de Hannah Arendt – autora que é considerada uma referência nas discussões sobre a produção social da violência.

O pós-estruturalismo emerge como uma das perspectivas teóricas da abordagem pós-moderna, adotando e ampliando elementos do estruturalismo para além de suas concepções mais tradicionais. Isso porque

> Enquanto o estruturalismo abarca a produção, principalmente das ciências humanas, a partir da segunda metade do século XX – não estando incluído, portanto, no projeto da pós-modernidade –, o pós-estruturalismo teria sua gênese nos trabalhos de Derrida e Foucault, a partir da década de 1960, e seria coerente com tradições não racionalistas, sobretudo com as obras de Nietzsche do século XIX critica ideias de verdades universais e estruturas fixas, valorizando a ideia de que tudo é histórico, variável e pode ser interpretado de muitas maneiras. (Mendes, 2015, p. 46)

No caso de Foucault, sabemos que em diferentes momentos da sua extensa obra acadêmica, posicionou-se contra interpretações científicas demasiadamente rígidas, problematizou o papel do poder na construção das “verdades” e explorou a existência de contradições e tensões dentro das Ciências. Neste sentido, Foucault certamente pode ser considerado um intelectual “pós-estruturalista”. E acreditamos que a sua disposição para pensar outras possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais é compatível com a nossa pesquisa.

Desse modo, desenvolver uma pesquisa que interprete a Violência Escolar a partir de uma perspectiva crítica implica questionar as normas estabelecidas e refletir sobre as estruturas de poder presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, consideramos relevante a contribuição de Foucault (2014), para quem o poder não é

apenas uma força que controla, mas uma rede complexa que permeia todas as relações sociais.

Estamos cientes de que a Violência Escolar não se configura como um tema central na obra de Foucault e Arendt. No entanto, acreditamos que os conceitos desenvolvidos por esses autores oferecem ferramentas valiosas, possibilitando um diálogo produtivo entre suas teorias e o tema de nossa pesquisa.

É importante reconhecermos que Foucault diferencia claramente as relações de violência e relações de poder. Segundo ele

> Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis" (Foucault, 1995, p. 243, *apud* Caser *et al*., 2015, p. 11).

Arendt também argumenta que o poder e violência são fenômenos distintos, mas frequentemente aparecem juntos; e, segundo ela, a violência, na sua forma descontrolada, representa uma ameaça ao poder. Quando a violência atinge sua forma pura, o poder está se perdendo. Na concepção de Arendt, existe uma constante tensão entre o poder e a violência, porque ambos tendem a se neutralizar (Ferreira, 2019).

A violência, segundo Arendt, sempre foi importante nos assuntos humanos, mas raras vezes recebeu atenção devida. Segundo a autora, a edição de 1969 da Enciclopédia de Ciências Sociais americana, por exemplo, não menciona o termo "violência", o que seria um indicativo de que a violência é vista como algo comum e, portanto, é negligenciada. Ribeiro (2022) explicita que "Segundo ela [Arendt], para a grande maioria dos autores a violência é considerada a mais flagrante forma de poder." (Ribeiro, 2022, p. 02 – grifo nosso).

Arendt argumenta ainda que o poder não é necessariamente sobre opressão ou coerção, mas sim sobre a capacidade humana de viver na pluralidade, o que é essencial para a existência do poder, que se manifesta e se mantém através da convivência ativa e permanente entre os cidadãos, e pela interação constante no espaço público. Logo, o conceito de poder, na visão de Hannah Arendt, conforme discutido por Sonia Maria Schio (2012), é profundamente enraizado na interação e na

cooperação entre os cidadãos no espaço público. De acordo com Schio (2012), e explicitado por Lafer (1988) "o poder não necessita de justificação, mas requer legitimidade," (Lafer, 1988, p. 25, *apud*.; Schio, 2012, p. 192) e essa legitimidade, segundo Schio, surge do "agir em conjunto" através da associação, comunicação, discussão, e resolução das questões comuns de interesse comunitário

Ainda que estejamos interpretando o fenômeno da Violência Escolar na perspectiva de Foucault e Arendt, reconhecemos que existem outras abordagens teóricas importantes sobre o fenômeno, como a perspectiva sociológica da violência e as teorias psicossociais.

Desse modo, analisar como as estruturas de poder operam no ambiente escolar, por intermédio das perspectivas de Foucault e de Arendt, nos permite refletir como as práticas sociais possibilitam a manifestação das diferentes formas de violência. E, por sua vez, pensar o poder “em termos arendtianos”, nos permite explorar a preocupação da autora com a “participação ativa dos cidadãos” no exercício da violência. (Ferreira, 2019, p. 57).

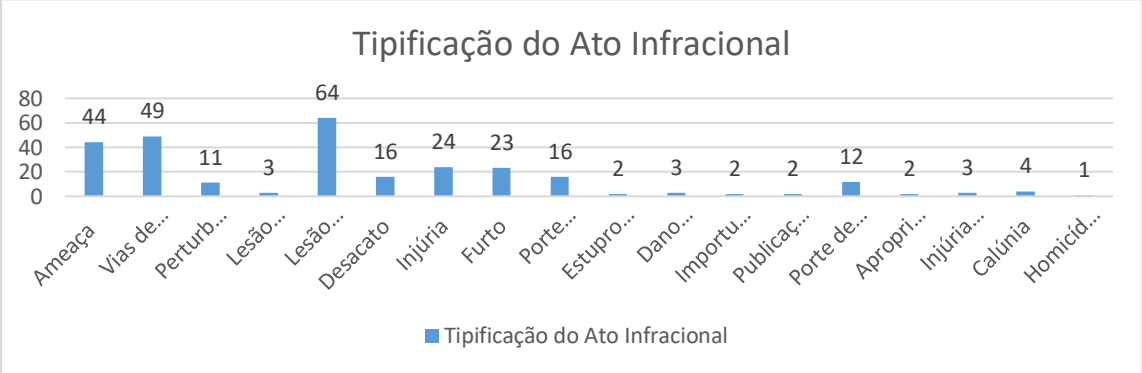
2.3. Interpretando o fenômeno violência com base nos dados coletados na Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso de Corumbá - Mato Grosso do Sul.

No intuito de explorar a complexidade da Violência Escolar, tanto no plano físico, quanto no plano psicológico e linguístico;[4] apresentamos neste capítulo, algumas possibilidades de interpretação dos dados coletados nos B.O.s da DAJI-Corumbá. Essa interpretação percorre todas as variáveis coletadas pela pesquisa, isto é: (a) tipificação do ato infracional; gênero e faixa etária dos envolvidos; (b) nome das escolas registradas nas ocorrências; (c) responsáveis pela iniciativa do registro (Denunciante); (d) participação do Conselho Tutelar; (e) e encaminhamentos posteriores ao registro.

[4] Silva e Sales (2018) argumentam que: “A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica.” (Sales; Silva; 2018, p. 218)

Durante a coleta de dados vários foram os tipos de violências verificados, como: “Ameaça” 44 casos; “Vias de Fato” 49; “Perturbação da Tranquilidade” 11; “Lesão Corporal recíproca” 3; “Lesão Corporal Dolosa” 64; “Desacato” 16; “Injúria” 24; “Furto” 23; “Porte de Arma” 16; “Estupro de Vulnerável” 2; “Dano Qualificado” 3; “Importunação Sexual” 2; “Publicações Pornográficas” 2; “Porte de Drogas” 12; “Apropriação Indébita” 2; “Injúria Qualificada” 3; “Calúnia” 4; “Homicídio Simples” 1 caso.

Gráfico 1: tipos de atos infracionais



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Dessas tipificações de violências expostas, inevitavelmente três categorias se sobressaem devido a quantidade de registros, são elas: “Lesão corporal dolosa”, “Vias de fato” e “Ameaças”, conforme apresentado pelo gráfico:

Antes da análise dos casos é importante tomarmos nota na diferenciação dos termos “Lesão Corporal Dolosa” e “Vias de Fato”. A “Lesão corporal”, de acordo com o Artigo 129 do Código Penal brasileiro, configura em “Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem” e delibera sobre o que cometer este ato a pena de detenção de três meses a um ano. O artigo menciona ainda tipos de “Lesão Corporal”, que são classificados dependendo de sua gravidade, sendo eles: “Lesão Corporal Leve”, “Lesão Corporal Grave”, “Lesão Corporal Gravíssima” e “Lesão Corporal seguida de morte”.

A Lesão Corporal se enquadra na violência física, sendo definida pela (OMS) como a prática de atos violentos que envolvem o uso intencional de força física para causar dano, dor, lesões ou sofrimento a uma pessoa, deixando ou não marcas visíveis pelo corpo, o que inclui situações de maus-tratos ou agressões com o

propósito de machucar ou prejudicar a vítima. E a Lei Maria da Penha a define como “qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal.” (Brasil, 2006).

As “Vias de fato”, também são caracterizadas como uma violência física e, embora compartilhem semelhanças com a “Lesão corporal”, distinguem-se pela ausência da intenção direta de causar danos físicos. Sendo assim, o termo “Vias de fato” é usado para descrever um tipo de agressão física que não resulta em lesão corporal grave, mas envolve empurrões, socos, tapas ou outros tipos de contato físico.

Antes ainda da análise dos dados, ressalta-se que durante a leitura dos Boletins de Ocorrência, não foi observada nenhuma diferenciação quanto ao tipo de Lesão Corporal, sendo todas registradas como “Lesão Corporal Dolosa”. Sobre esse último termo (Doloso), entendemos a necessidade de explicação.

Segundo o Artigo 18 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940, incluído pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984, “Doloso” é “[...] quando o agente quis o resultado ou assumiu o risco de produzi-lo.” (Artigo 18).

Diante do exposto, uma possível interpretação para a tendência da prevalência da manifestação da “Lesão Corporal” sobre os outros tipos de violência pode ser atribuída à sua natureza, isto é, por implicar em danos físicos mais sérios, pode-se resultar em uma maior probabilidade de relatos e registros policiais por parte da vítima e/ou de seus responsáveis. Já os registros elevados em “Vias de fato” concentram-se, talvez, na razão de que atos de “empurrões” “tapas” e “socos” frequentemente são estimulados entre os próprios estudantes.

A troca de “empurrões”, “tapas” e “socos”, no ambiente escolar, é um típico exemplo de comportamento onde o sujeito usa a violência para ser reconhecido como detentor de um suposto poder. Esse tipo de comportamento evidencia a complexidade do fenômeno da violência, que abrange não apenas ações físicas, mas também dimensões sociais. Seguindo a lógica de que toda ação tende a provocar uma reação, é importante reconhecermos que um comportamento violento pode ser motivado pela intenção de intimidar ou pela intenção da autodefesa. Mas em ambos os casos, o sujeito envolvido deseja ter algum tipo poder reconhecido.

Quando falamos em violência, entendemos que o fenômeno abrange uma multiplicidade de significados linguísticos, frequentemente interconectados, mas não idênticos. Por exemplo, violência e agressividade, embora relacionados, possuem nuances distintas. Enquanto a violência refere-se a um comportamento intencional que visa causar dano ou prejuízo ao outro, a agressividade pode ser compreendida

como uma predisposição comportamental ou emocional que pode ou não resultar em ações violentas.

Segundo Xavier (2023), a agressividade relaciona-se

> [...] uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo e ainda encontra-se como centro de uma diversidade de estudos que discorrem, hora tendo como base, sua origem nos fatores sociais do indivíduos e hora, tendo como base, os fatores físicos ou biológicos, porém, o que se não pode negar, é que inevitavelmente, as características agressivas e comportamentos atípicos e adversos ao convencional, são traços distintos e que, na grande maioria das vezes, é construído a partir da infância e em seguida, na adolescência, desenvolvendo-se com aspectos de agressividade, e dessa forma, sendo designados como Transtornos de Conduta (Kaplan, 2003, *apud* Xavier, 2023, p. 68).

Na sociedade contemporânea, os chamados “Transtornos de Conduta” tendem a ser cada vez mais explicados a partir de patologias que podem possuir origem genética ou psicológica, ou mesclar ambas as origens. No entanto, é importante destacar que, ao refletir sobre o comportamento agressivo, não podemos simplificar a análise para apenas uma perspectiva biológica. Autores como Foucault e Arendt enfatizam que a violência e a agressividade não podem ser reduzidas a uma predisposição biológica, sendo antes constituídas por uma série de fatores sociais, culturais e históricos. Portanto, a análise desses transtornos deve ser realizada de forma multidimensional, considerando as interações complexas entre os fatores biológicos e os contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos.

As pesquisas que buscam identificar motivações genéticas para comportamentos agressivos e condutas violentas possuem uma longa e polêmica trajetória. Não é nosso objetivo adentrar nesta polêmica, sobretudo porque a linha divisória entre a agressividade, ações violentas e comportamentos anormais como os de “homicidas-psicopatas” são complexas e imprecisas.[5]

Fante (2005, p. 162) apresenta uma interessante síntese das duas linhas teóricas que orientam as pesquisas sobre a origem da agressividade. Segundo o autor, estas linhas são:

> a) Teorias ativas: aquelas que defendem a agressividade como impulsos internos e inatos. A agressividade seria algo próprio da espécie humana e, portanto, impossível de evitar; b) Teorias reativas: aquelas que defendem que

[5] Para os interessados no estudo da imprecisão destas linhas recomendamos a obra do historiador Ferla (2009) e as pesquisas de Jozef et. al. (2000); Kaplan, Sadock e Grebb (2003) e Natrielli *et al*. (2012). Cabe a ressalva de que o assunto excede o campo da Educação e envolve áreas como a Neurologia, a Psiquiatria e o Direito.

> a agressividade tem influência ambiental. A agressividade seria uma reação aprendida no ambiente (Fante, 2005, p. 162)

Sem desconsiderar a existência de fatores genéticos que podem influenciar na agressividade de determinados sujeitos, ressaltamos que os fatores ambientais também influenciam, podendo inibir ou retrair a predisposição para a violência. E no caso específico do ambiente escolar, o convívio com sujeitos e culturas diferentes tende a provocar tensões que resultam em divergências, ofensas verbais e agressões físicas, estas, por sua vez, quando revidadas pelo sujeito agredido, resultam nas "brigas" – um tipo de violência recorrente nas escolas.

Lócus de encontro e convívio de sujeitos que compartilham de históricos familiares distintos, a escola é um espaço socialmente favorável para a eclosão da violência – o que é um grande paradoxo, porque uma das suas funções é contribuir para uma socialização pacífica do público escolar.

Parte das situações de violência escolar são decorrentes de fatores externos à escola, ou dito de outra forma, são decorrentes das tensões sociais provocadas pela modernidade e se enquadram no fenômeno que Arendt chamou de "crise na Educação" (Arendt, 2016). A influência dos fatores externos na violência escolar também foi constada por Pereira e Zuin (2019) que pesquisaram a opinião dos docentes sobre as motivações da violência escolar. Os autores afirmam que "[...] os professores apontam o contexto extraescolar como desencadeador da violência que ocorre na escola." (Pereira; Zuin, 2019, p. 6).

Predomina entre os docentes que participaram da pesquisa de Pereira e Zuin a convicção de que os comportamentos dos alunos são, em grande parte, uma reprodução das experiências vividas fora da escola, especialmente em ambientes desestruturados e violentos. Um dos depoimentos citados pelos autores ilustra essa realidade nos seguintes termos:

> [a violência do aluno] é uma reprodução da violência do convívio que ele já faz parte, é apenas uma externalização de algo que ele já vem trazendo. Então ele é chamado de palavrão na casa dele, ele vive na rua aprendendo com a vida o que tem de pior, ele tem uma família esfacelada, tem um nível de renda muito baixo. Então o que ele traz pra cá é uma reprodução apenas. Inclusive nos finais de semana, que é o esfaqueamento, tiroteio, brigas [...]" (Professor entrevistado, *apud* Pereira; Zuin, 2019, p. 7).

Essa perspectiva reforça a ideia de que o aluno carrega para a escola padrões comportamentais desenvolvidos em um contexto de vulnerabilidade social e familiar.

Para compreendermos de forma mais profunda os mecanismos psicológicos e sociais que sustentam essas reações violentas, é necessário considerarmos também como as dinâmicas interpessoais e os anseios individuais se manifestam no ambiente escolar. Para isso, vamos imaginar o seguinte caso: um estudante usa violência para intimidar outro; supondo que o sujeito alvo da intimidação se negue a entrar na disputa, ele provavelmente sofreria a “humilhação” dos que o cercam, no caso dos outros próprios estudantes.

O cenário hipotético criando evidencia que a agressividade no contexto escolar não se limita às influências externas. Ela também reflete, como defendido por Freud (1930), um desejo intrínseco de reafirmação pessoal, o “Eu”, sobre o outro, motivado pela necessidade de sobrevivência e reconhecimento em seu grupo social. Assim, os comportamentos violentos também se conectam à busca por poder e domínio nas relações humanas, conforme destaca Herb (2013, p. 267), “[...] a questão do poder é colocada desde que o ser humano começou a pensar sobre si mesmo: com o poder, os fatos básicos da coexistência humana estão submetidos a exame. Muitas são as respostas que foram dadas à questão do poder na história.”

Grosso modo, pode se dizer que os conflitos na escola refletem as relações de poder presentes na sociedade, onde as pessoas buscam se destacar e consideram o “outro” como um potencial competidor. Herb (2013, p. 273), descreveu o comportamento competitivo do ser humano nos seguintes termos:

“Enquanto sujeitos de liberdade e de poder, os homens conduzem uma luta permanente por sobrevivência e reconhecimento – uma luta em que há somente perdedores.” Século antes deste autor, Hobbes já havia escrito sobre a vocação autodestrutiva do ser humano e justificou a necessidade do Estado para conter a “guerra de todos contra todos” (Hobbes, 1991, cap. XIII, *apud* Herb, 2013, p. 272).

Na sua tentativa de justificar a necessidade de um Estado forte, Hobbes afirmou que “o homem é o lobo do homem". Trata-se de uma afirmação altamente provocativa, mas que não pode ser considerada como um axioma ou como uma verdade incontestável. As diversas formas de violências humanas se diferenciam das observadas em outras espécies porque são formas racionalizadas e submetidas à códigos morais. Ademais, nossa natureza violenta – que de fato existe – apresenta variações decorrentes de fatores históricos e culturais.

Feita esta breve digressão, importa retornar para o ponto central da nossa reflexão que consiste nas particularidades da violência escolar. Dentre as muitas

particularidades, destacamos o fato de que o ambiente escolar reúne sujeitos que procedem de realidades sociais e culturais distintas e que ainda não compreendem plenamente o funcionamento dos dispositivos jurídicos de contenção da violência. Destacamos também o fato de que o público escolar é composto principalmente por crianças, adolescentes e jovens e que estes segmentos sociais tendem a confrontar a sociedade adulta – uma sociedade que dentro da escola está representada pelos professores e demais profissionais da educação. Considerando esta conjuntura, não se pode desconsiderar que a escola é um lócus de conflitos intergeracionais.

Dentro da escola, um simples olhar mal interpretado ou qualquer mal-entendido, especialmente entre adolescentes e jovens, pode servir como ponto de partida para as agressões. Essas interações, inicialmente inofensivas, podem evoluir para conflitos verbais, trocas de falas ofensivas e, em casos extremos, para a violência física. É aqui que se torna importante compreender a transição entre a intenção de causar dano e a efetiva configuração desse dano. Essa transição reflete a distinção entre o “dolo” e a consumação do delito, termos já diferenciados no Artigo 18 do Código Penal brasileiro. Portanto, a transformação de uma simples ameaça, ou até mesmo de um conflito verbal, para uma lesão corporal requer não apenas a presença do “dolo”, mas também a concretização desse “dolo” em um ato físico que cause danos ao corpo da vítima.

A respeito disso Abramovay (2002) argumenta

> O estopim das brigas pode ser um simples esbarrão ou um olhar interpretado como desrespeitoso e desafiador. O "encarar", uma maneira diferente de olhar, pode significar a quebra de uma regra tida como básica na comunicação não verbal e levar a confrontos: está me encarando por quê? De tão freqüentes, em muitos estabelecimentos escolares as brigas são consideradas acontecimentos rotineiros, o que sugere a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos (Abramovay, 2002, p. 237).

Desse modo, em muitos casos, a agressão física é uma resposta desproporcional a um conflito inicialmente não físico. Isso sugere um jogo tênue entre as formas de violência, onde a agressão verbal ou não física pode preceder e, de certa forma, alimentar a violência física. Para os profissionais da educação, que possuem, dentre outras finalidades, manter a harmonia dentro do ambiente escolar e zelar pela segurança dos estudantes, a transição dos tipos de violência é um problema complexo. A priori, não sabemos quando uma ameaça se tornará uma lesão corporal e só podemos tipificar o ato violento depois da sua execução.

2.4 “Ameaças”: palavras violentas que potencializam outras práticas de violência

Outra tipificação de violência que se destacou na coleta dos dados foram as “Ameaças”, que embora não envolvam necessariamente ações físicas, têm o potencial de causar danos psicológicos significativos. Esse tipo de violência se enquadra na “Violência Psicológica” e de acordo com Lei Maria da Penha, ela se configura como

> [...] qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006).

Os registros elevados de “Ameaças” nos Boletins de Ocorrência podem ser entendidos como um reflexo da interação entre poder e vulnerabilidade dos sujeitos, isso porque, na busca por segurança, controle ou afirmação, os seres humanos muitas vezes recorrem a esse meio como uma forma de estabelecer domínio sobre os outros. Nesse sentido, a “Ameaça”, pode ser interpretada como a necessidade humana de afirmar sua própria existência em um mundo permeado por medo e conflito. Dito isto, todos estão “sempre em uma posição, na qual vivenciam e praticam esse poder simultaneamente... Em outras palavras: o poder não vai ser aplicado sobre os indivíduos, ele passa através deles” (Foucault, 1978, p. 82, *apud* Herb, 2013, p.280) Essa afirmação de Foucault nos leva a crer que o poder está em todo lugar, na medida que ele [o poder] controla tudo e todos, querendo ou não, estão envolvidos nessa dinâmica.

A “Injúria” foi outro tipo de violência apresentada em um número significativo (28 casos) e é classificada judicialmente como uma “Violência Moral”. Esse tipo de violência, de acordo com a Lei Maria da Penha, é “qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria” (o inciso V do artigo 7º), impacta na honra da vítima, mas este impacto possui desdobramentos jurídicos distintos a partir da classificação do ato como calúnia, injúria ou difamação

> Na calúnia, o fato atribuído pelo ofensor à vítima é definido como crime. Na injúria não há atribuição de fato determinado, mas na difamação há atribuição de fato ofensivo à reputação da vítima. A calúnia e a difamação atingem a

> honra objetiva; a injúria atinge a honra subjetiva. A calúnia e a difamação consumam-se quando terceiros tomam conhecimento da imputação; a injúria consuma-se quando o próprio ofendido toma conhecimento da imputação. (Dias, 2010, p. 73)

No ambiente escolar, diversas situações de ofensa verbal entre estudantes ou entre estudantes e docentes podem ser tipificadas como calúnia, injúria ou difamação. No entanto, no intuito de preservar a imagem dos envolvidos – sobretudo quando são menores de idade – e de evitar críticas ao trabalho educacional desenvolvido, as escolas tendem a reduzir a gravidade destas ofensas, e, com frequência, usam procedimentos disciplinares internos para registrar os fatos e estabelecer um entendimento entre as partes envolvidas. Segundo Sousa (2012), a escola ao interpretar os delitos como assuntos internos e administrá-los com procedimentos intraescolares, desconsideram a existência de dispositivos jurídicos previstos na lei para menores de idade. O autor argumenta que este procedimento precisa ser superado e adverte para a necessidade de aplicação dos “rituais” jurídicos dentro do ambiente escolar.

Concordamos parcialmente com a interpretação de Sousa. Ele está correto ao afirmar que as situações de violência escolar devem ser combatidas com o uso da lei e dos “rituais” jurídicos. No entanto, entendemos que em determinadas situações de violência escolar, cabe à escola, enquanto instituição responsável pela formação e proteção dos menores de idade, aplicar procedimentos administrativos.

2.5 “Violência Sexual”: um tema tabu, dentro e fora da escola

Verificamos também que os casos de violência de natureza sexual, como importunação sexual[6] e publicação de imagens pornográficas, embora em números menores estão presentes no contexto da violência escolar, na cidade de Corumbá.

A violência sexual, de acordo com a Lei nº 11.340, é “[...] qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força [...]” (Brasil, 2006). A violência sexual é também amplamente discutida pelo Código Penal brasileiro, que a divide em

[6] A Lei nº 13.718/2018 introduziu o termo "importunação sexual" no Código Penal brasileiro, visando abordar condutas que antes poderiam ser tratadas apenas como contravenções ou não tinham tipificação específica.

categorias distintas como: “estupro”;7 “violação sexual mediante fraude”;8 “assédio sexual”,9 no intuito de se estabelecer uma compreensão mais precisa das diferentes formas de violência sexual e suas consequências jurídicas. O Ministério da Saúde caracteriza a prática como

> [...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sob a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança e ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyerismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e da pornografia (Ministério da Saúde, 2002, p.13, *apud*, Inoue e Ristum 2008, p. 12).

Entendemos que não podemos limitar a gravidade de uma violência somente pelo número de registro, dado a complexa natureza do fenômeno, sendo assim ainda que tenhamos quantitativamente reduzido o número de B.O.s que registram casos de “importunação sexual”, isso não significa que sua prática não acontece no entorno escolar, visto que segundo o Ministério da Saúde (1998), menos de 10% dos casos são reportados às delegacias.

Várias são as razões que levam a omissão da denúncia de casos de violência sexual. Williams (2002), compreende a omissão dessa natureza por vários motivos. Segundo ele, a sexualidade humana ainda é considerada um assunto tabu, o que contribui para o silêncio das vítimas. Então, com frequência, sentimentos como culpa, vergonha e medo surgem nas vítimas. Debater com estudantes, pais e professores a importância da superação destes sentimentos negativos, e acolher com atenção e respeito as vítimas, parece ser o caminho para superar o habitual silencio sobre a violência sexual, dentro e fora do ambiente escolar.

Outro fator relevante observado na análise dos dados refere-se ao gênero das vítimas dessa violência. Os 4 casos das vítimas de violência sexual [2 casos de importunação sexual e 2 casos de publicação de imagens pornográficas] registrados

---

[7] Considera-se estupro, de acordo com o Código Penal brasileiro todo ato que "Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ela se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, 1940, art. 213).

[8] O artigo 215 do Código Penal brasileiro define Violação sexual mediante fraude quando “Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação de vontade da vítima” (BRASIL, 1940, art. 213).

[9] O artigo 216-A do Código Penal brasileiro sofreu alterações significativas pela Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. Como resultado, parte ou todo o texto do artigo foi suprimido ou modificado. Por este motivo não foi apresentado a citação do artigo, iguais as citações anteriores.

nos B.O.s, durante a coleta de dados de nossa pesquisa, são do sexo feminino. As vítimas de importunação sexual tinham entre 09 e 12 anos de idade e as vítimas das publicações de imagens pornográficas duas tinham 13 anos e uma 14 anos, neste caso a violência foi cometida contra um grupo de meninas.

Uma possível interpretação para essa ocorrência pode estar relacionada ao fato de que mulheres e meninas são vistas como vulneráveis e, portanto, alvos mais fáceis para os violentadores/agressores. Essa interpretação se fortalece ao analisarmos a idade das vítimas, que são crianças e adolescentes, a qual nos mostra que o sentimento de domínio sobre o vulnerável ocorre com mais frequência.

Sobre isso, Inoue e Ristum (2008) em uma pesquisa de caracterização e análises de violência sexual revelados na escola, verificaram que nos 22 casos examinados em suas pesquisas, a maioria também era do sexo feminino, o que representou 86,36% dos casos em análise. Sobre a idade da vítima, os autores apontam que tinham até 12 anos de idade, o que, por sua vez, correspondeu a 77,27% dos casos. Portanto, apesar de a violência sexual acontecer em qualquer faixa etária, como apontado por Drezett 2000, e exposto por Inoue & Ristum (2008) é mais prevalente entre mulheres jovens e adolescentes, como foi verificado em nossa pesquisa.

As consequências que acarretam às vítimas de abuso sexual se estendem do seu plano físico, pois a vítima dessa violência enfrenta diversos perigos que afetam sua saúde física e mental, conforme observado por Neves, Ramirez & Brum (2004). Faleiros e Campos (2000) ao definirem essa violência argumentam que é

> [...] uma situação de ultrapassagem de limites, de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. E que as situações de abuso infringem maus tratos às vítimas (Faleiros & Campos, 2000, p. 7)

2.6 “Bullying”: uma categoria ausente nos documentos consultados

A respeito do Bullying, tema amplamente debatido em nossa revisão da literatura, durante a coleta de dados nos boletins de ocorrência, não foram registrados atos por essa nomenclatura "Bullying", o que pode ser atribuído a diversas razões, como a falta de conscientização ou de definição clara nos registros policiais. Como mencionado por Lopes (2005, p. 167): “É pouco comum que a vítima revele

espontaneamente o Bullying sofrido, seja por vergonha, por temer retaliações, por descrer nas atitudes favoráveis da escola ou por recear possíveis críticas. ”

Entendemos também que a falta de registro nesta categoria pode estar relacionada ao silêncio das vítimas, como também ao medo, à descrença com medidas efetivas e até mesmo a vergonha que, como destacado por Lopes (2005), é um fator determinante para essa subnotificação. Além disso, Oliveira-Menegotto *et al*. (2013) destacam que as relações de poder sustentadas por práticas autoritárias no ambiente escolar dificultam a identificação de comportamentos relacionados ao Bullying, especialmente em contextos em que a violência é normalizada ou minimizada.

Cabe ressaltar que ausência de uma nomenclatura clara nos Boletins de Ocorrência do município para situações que a academia classifica como “Bullying”, acaba por dificultar a percepção desse tipo de violência.

Portanto, ao realizarmos uma comparação entre os dados coletados e as discussões presentes na bibliografia especializada, compreendemos que a inexistência de registros de “Bullying” nos boletins de ocorrência do município de Corumbá não reflete necessariamente sua ausência no ambiente escolar. Pelo contrário: a ausência, constatada durante o trabalho empírico, evidencia a necessidade de uma abordagem mais consciente e sistemática para identificar e documentar o fenômeno. Como Bazzo (2018) sugere, estratégias de enfrentamento do Bullying devem incluir ações educativas que promovam a conscientização e o treinamento de todos os atores escolares.

2.7 Sobre as “vítimas” da Violência Escolar

Saindo um pouco da caracterização específica da violência e a analisando em sua totalidade, isto é, todos os atos de violências praticados nas escolas e registrados em B.O., no ano de 2009 a 2019, observamos em nossa pesquisa que 42% das vítimas são do sexo masculino e 58% do sexo feminino.

Inicialmente, é importante reconhecer que esses números revelam uma distribuição desigual do “ser vítima” da violência entre os sexos feminino e masculino. Essa disparidade é também evidenciada entre o gênero dos infratores, posto que 39% dos infratores de violência são do sexo feminino, enquanto 61% são do sexo masculino, como pode ser observado:

Gráfico 2: gênero das vítimas

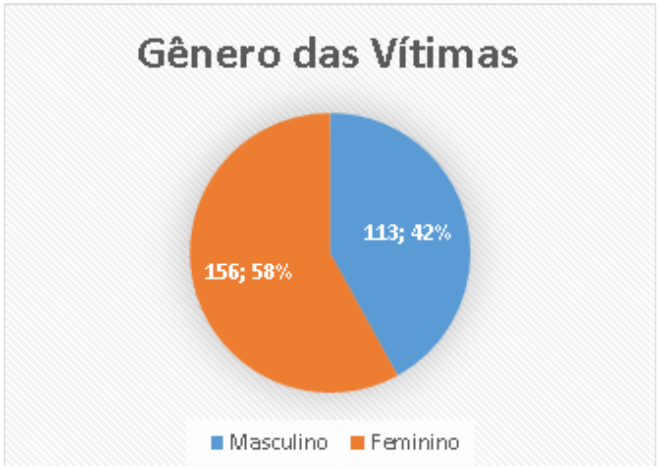
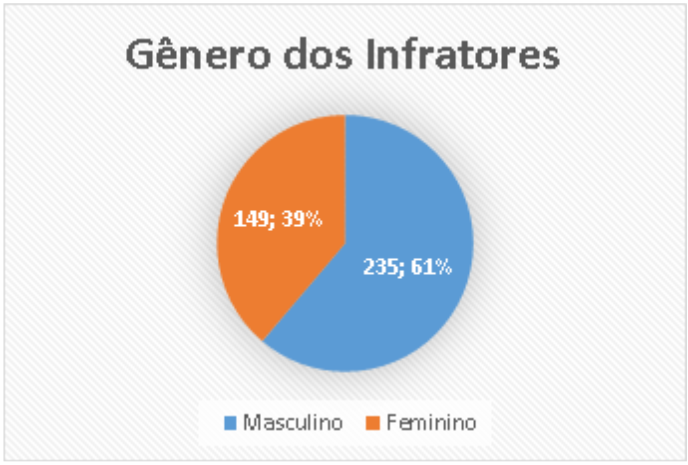


Gráfico 3: gênero dos infratores



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Entendemos que essa ocorrência se dá possivelmente em razão às normas culturais que tradicionalmente associam a masculinidade à agressividade. Sobre isso, Valença *et al*., 2010, dizem que

> [...] as taxas de comportamento violento são menores entre as mulheres do que entre os homens. Diversos estudos têm encontrado que, desde a adolescência, as mulheres apresentam significativamente menos comportamento agressivo e prisões por crimes violentos. Na população geral, os homens são mais fisicamente agressivos do que as mulheres [...] (Valença *et al*., 2024, p. 15).

Em relação ao gênero, "a grande maioria dos agressores é do sexo masculino e que estes praticam a violência de forma direta, por meio de agressões físicas e intimidações. " (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 211), já "As meninas costumam praticar a violência de forma indireta, por meio de boatos maldosos, exclusões do grupo, entre outros." (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 211) e por fim, os autores concluem que "[...] a manifestação dessa violência pode mudar conforme a etapa do desenvolvimento. " (Oliveira-Menegotto *et al*., 2013, p. 211)

No entanto, ainda que a taxa de violência entre o sexo masculino seja maior, é igualmente importante reconhecer que os dados apresentados em nossa pesquisa também revelam uma proporção significativa de infratoras do sexo feminino. Quanto a essa interpretação é válido retomarmos o apontamento de Weizmann-Henelius *et al*. (2003), *apud* Valença, *et al*., 2010, p. 244) que segundo ele, houve a romantização da maternidade, no qual o tabu social envolvendo a violência feminina provavelmente diminuía a atenção dada à violência praticada por mulheres.

Outra variável a ser considerada é que meninas/mulheres podem ser mais propensas a relatar os casos de violência, especialmente aqueles de natureza psicológica ou emocional, que por sua vez, podem não ser reconhecidos ou tratados como violência pelos estudantes do sexo masculino.

Este estudo verificou também a predominância da faixa etária de 12 a 17 anos como a mais envolvida em casos de violência, que é o período da adolescência.

A adolescência, segundo Xavier (2023), pode ser compreendida como

> [...] uma transição do ser criança para o ser adulto e que envolve vários aspectos dos quais, são necessários para o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, apresenta-se como uma fase de divergências e contestações aos padrões sociais tradicionais, turbulência física-biológica assim bem como, psicológica.

Segundo a autora supracitada, por ser uma fase marcada por tensões e conflitos, tanto internos quanto externos, a adolescência torna os jovens mais suscetíveis a comportamentos agressivos, atitudes de contestação e rebeldia, além de aumentar o risco de envolvimento com drogas.

Lesourd (2004) descreve essa fase como um constante embate entre o "eu" e o ser social, no qual o adolescente enfrenta questionamentos e desafios impostos pela cultura que o cerca,

> [..] deparando-se com questionamentos, regras e conflitos subjacentes à sua cultura. Ao mesmo tempo em que, necessita da aceitação de si mesmo enquanto ser único, necessita da aceitação do meio em que está inserido e esses dois caminhos, por si só já demandam maturidade psíquica para interpretá-los de forma adequada e coerente. E nesse interim, conflituoso, o adolescente hora sente-se e age de forma coerente “socialmente”, hora age de forma incoerente aos padrões sociais, o que acarreta, muitas vezes conflitos tempestuosos com a família, no ambiente escolar, na própria sociedade e consigo mesmo. (Lesourd (2004) *apud* Xavier, 2023, p. 66)

Segundo o autor, essa oscilação pode levar o jovem a agir de forma coerente ou incoerente aos padrões sociais, o que frequentemente gera conflitos com a família, na escola, na sociedade e até consigo mesmo.

Aberastury (1980), por sua vez, destaca que as pressões sociais, somadas às mudanças corporais e psicológicas inerentes a esse período, tornam o jovem mais suscetível e vulnerável às cobranças externas. Por isso, “[...] torna-se o jovem, o alvo sugestionável e sujeito aberto a experiências ‘novas e desafiadoras’, que busca o reconhecimento do grupo e o papel de destaque ou líder em seu meio social ou ao menos, membro aceito do mesmo.” (Aberastury, 1980, *apud* Xavier, 2023, p. 66)

Nesse sentido, Xavier (2023) enfatiza que os adolescentes tendem a contestar as normas sociais e isso pode ocasionar em conflitos, que em muitos casos resultam

em agressões e que têm um impacto profundamente negativo tanto nas relações sociais quanto no processo de aprendizagem.

Essa compreensão nos ajuda a explicar a predominância da faixa etária de 12 a 17 anos nos atos de violência observados nos boletins de ocorrência do município de Corumbá, que corresponde a 74% dos casos de violência analisados neste estudo, conforme dispõe o gráfico abaixo:

Gráfico 4: idade das vítimas

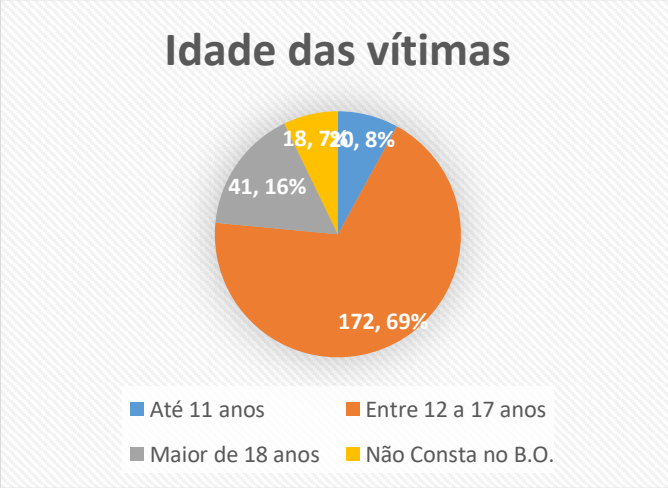
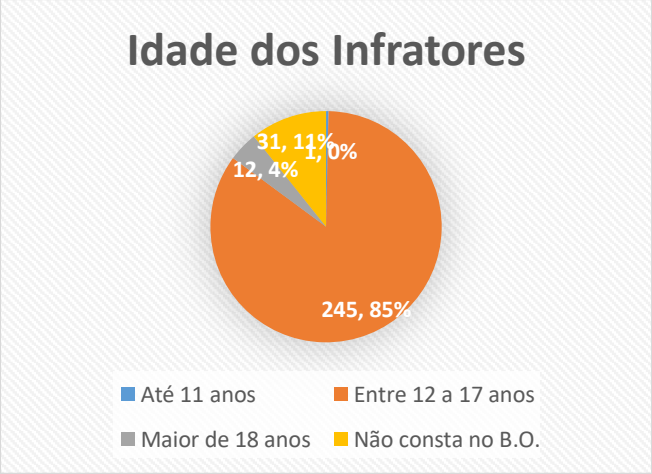


Gráfico 5: idade dos infratores

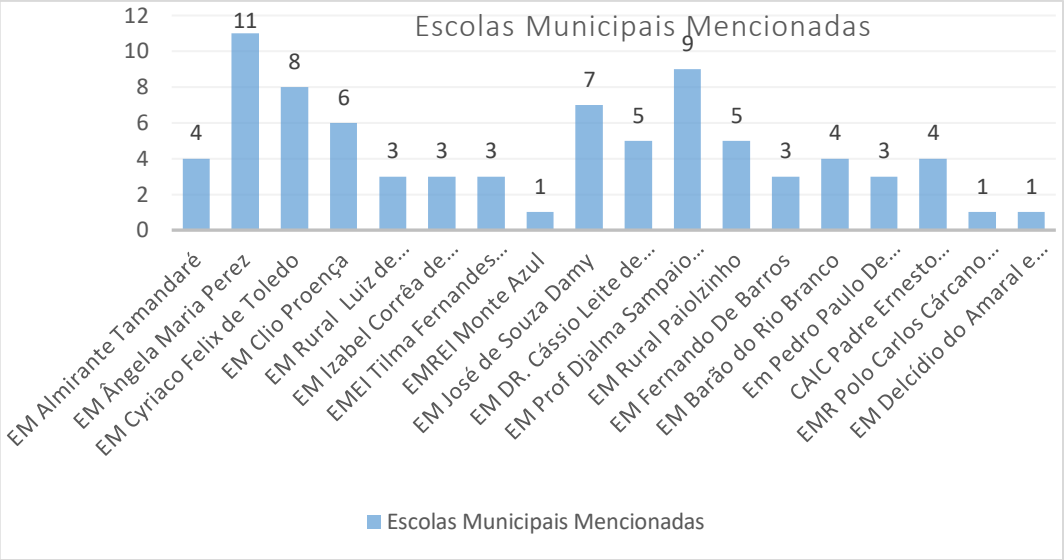


Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

2.8. Sobre a distribuição dos casos de violência entre as escolas de Corumbá

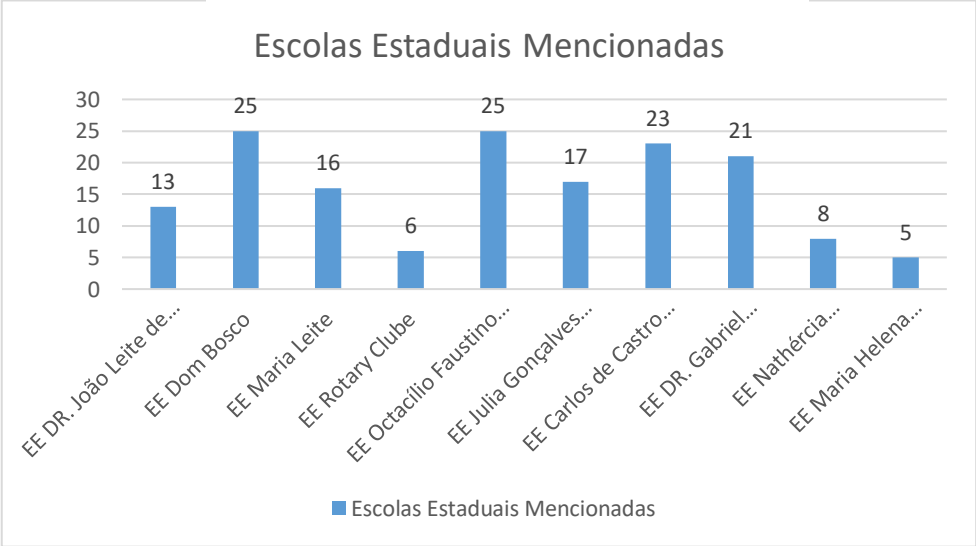
Ao analisarmos as variáveis dos tipos de escolas - municipais, estaduais e privadas - observamos uma maior frequência de registros de práticas violentas em escolas estaduais, seguidas pelas escolas municipais e, por último, escolas particulares:

Gráfico 6: escolas municipais



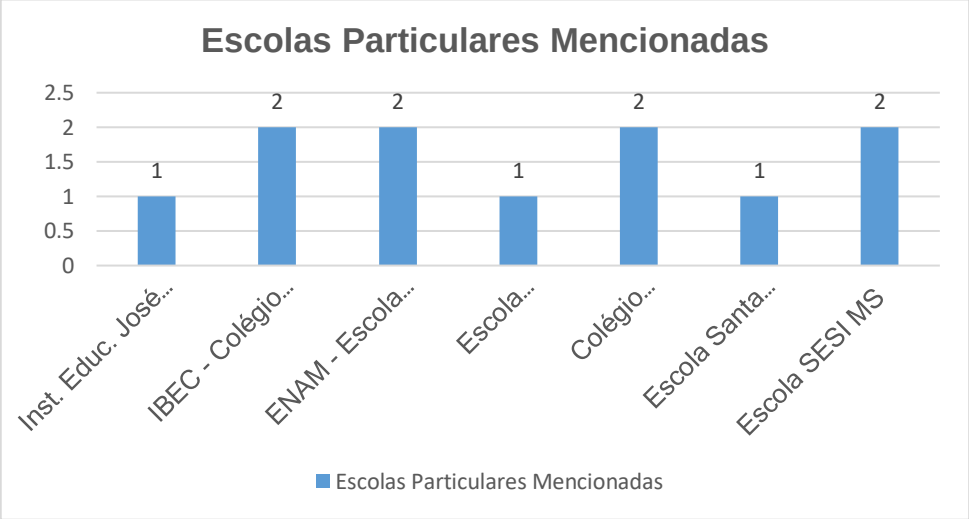
Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Gráfico 7: Escolas Estaduais



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Gráfico 8: escolas particulares



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Os dados destacados nos **Gráficos 6, 7** e **8** podem estar relacionado a uma série de fatores. Em primeiro lugar, ao considerar as escolas privadas, é importante notar que elas frequentemente oferecem uma estrutura mais adequada e possuem uma clientela com maior poder aquisitivo. Além disso, devido a imagem dessas instituições muitas vezes estarem associada diretamente a possíveis novas matrículas, como resultado, é possível que práticas violentas sejam tratadas internamente, para evitar repercussões negativas diante da comunidade.

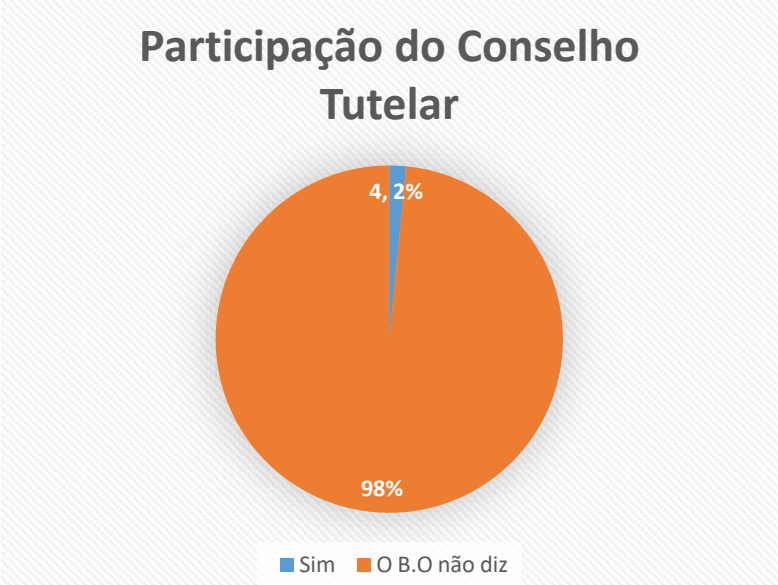
No entanto, ao comparar escolas municipais e estaduais, podemos nos indagar como esse fenômeno é possível se ambas pertencem à esfera pública. A possível resposta que temos é de que apesar de as escolas municipais e estaduais compartilharem características semelhantes em termos de acesso público, essas instituições atendem a públicos com idades diferentes.

É importante destacar que escolas estaduais, em sua maioria, atendem ao ensino médio, e que por isso há maior casos de registros, pois ao relacionarmos essa variável com os nossos dados sobre idade apresentados anteriormente, onde há maiores registros de violência entre 12 e 17 anos de idade.

2.9. Sobre a participação do Conselho Tutelar nos Boletins consultados

Durante a análise observamos uma participação mínima do Conselho Tutelar nos casos documentados. Tendo em vista que dos 254 registros analisados, apenas 4 foram registrados nos Boletins de Ocorrência como encaminhados ao Conselho Tutelar, o que corresponde a aproximadamente 2% do total de casos.

Gráfico 9: participação do conselho tutelar



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Essa variável é um tanto emblemática de ser analisada, pois os casos de ocorrências no Boletins Analisados nem sempre foram descritos nos atos do registro, de acordo com o policial responsável em acompanhar essa coleta de dados. No entanto, esse baixo número de encaminhamentos ainda é passível de questões sobre o papel e a eficácia do Conselho Tutelar na gestão e na resolução de conflitos envolvendo estudantes dentro do ambiente escolar.

É sabido que o Conselho Tutelar é uma entidade fundamental para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, atuando na promoção de ações que assegurem seus direitos fundamentais, como educação, saúde, lazer e proteção contra qualquer forma de violência ou exploração. No entanto, o que os dados sugerem é que o Conselho Tutelar pode não estar sendo adequadamente acionado ou envolvido nos casos de violência escolar.

Várias são as razões também que podem estar relacionadas a essa resposta, primeiramente, interpretamos que pode haver uma falta de conscientização entre os

profissionais da escola e os pais sobre a importância de reportar incidentes ao Conselho Tutelar, na medida que muitos casos são resolvidos internamente pela escola ou não são percebidos como graves o suficiente para justificar a intervenção do Conselho Tutelar. Outra interpretação pode estar na ideia de que o processo de acionamento do Conselho Tutelar é burocrático e demorado, o que pode desencorajar os profissionais da escola a realizarem o encaminhamento.

A respeito disso, é interessante a resposta de um diretor escolar coletada por Oliveira, Dutra e Ludgero (2023) durante uma pesquisa sobre as notificações dos casos de violência envolvendo alunos. Um dos participantes da pesquisa respondeu: "Olha, uma coisa que eu sinto assim bastante fraca é quando a gente pede ajuda ao Conselho Tutelar, quando a gente faz alguma solicitação [...] para eu ter um resultado, eu afrontei o Conselho Tutelar" (Diretora da Escola 4, Governador Valadares, *apud* Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p. 12). A resposta revela uma percepção negativa sobre o Conselho Tutelar.

Outro ponto interessante na pesquisa é que a falta de confiança nas ações do Conselho Tutelar foi descrita por oito dos dezessete diretores entrevistados (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023).

Nessa mesma pesquisa temos fortes críticas dos gestores com o que eles chamam de “proteção excessiva aos estudantes” que cometem infrações, o que, segundo alguns deles, enfraquece a autoridade da escola, como consta no relato "O Estatuto do Menor [...] contribui um pouco para a violência, para o estudante achar que ele pode tudo" (Diretora da Escola 3, Contagem, *apud* Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p. 12).

Ainda a respeito dessa ausência do Conselho Tutelar, Cardoso *et al*. (2013, p. 698) afirmam que: “Embora os Conselhos Tutelares sejam órgãos estabelecidos pela legislação brasileira como uma instância antes da delegacia policial, constatou-se completo silêncio em relação a eles.” Os mesmos autores afirmam que a relação entre o Conselho Tutelar e as escolas é frequentemente criticada pelas gestoras, principalmente pela ausência ou pela insuficiência de devolutivas sobre os casos encaminhados. Desse modo, na ausência de apoio efetivo da parte do Conselho Tutelar, muitos gestores recorrem à Polícia Militar como solução.

Umas das perguntas iniciais de nossa pesquisa, explicitadas no início desse trabalho, era "O que os Boletins de Ocorrência registrados na Polícia Civil de Corumbá-MS dizem sobre violência escolar, na perspectiva do município?". Segundo

a análise dos B.O.s registrados na Polícia Civil de Corumbá-MS, podemos interpretar que o Conselho Tutelar ainda não tem estado a par dos casos de violência cometidos nas escolas, o que levanta preocupações sobre a eficácia dos sistemas de proteção e suporte aos estudantes nesses ambientes e, desse modo, inferimos que também há uma lacuna significativa na comunicação entre as escolas e o Conselho Tutelar em relação aos casos de violência escolar.

Tal como afirma Souza (2019), entendemos que

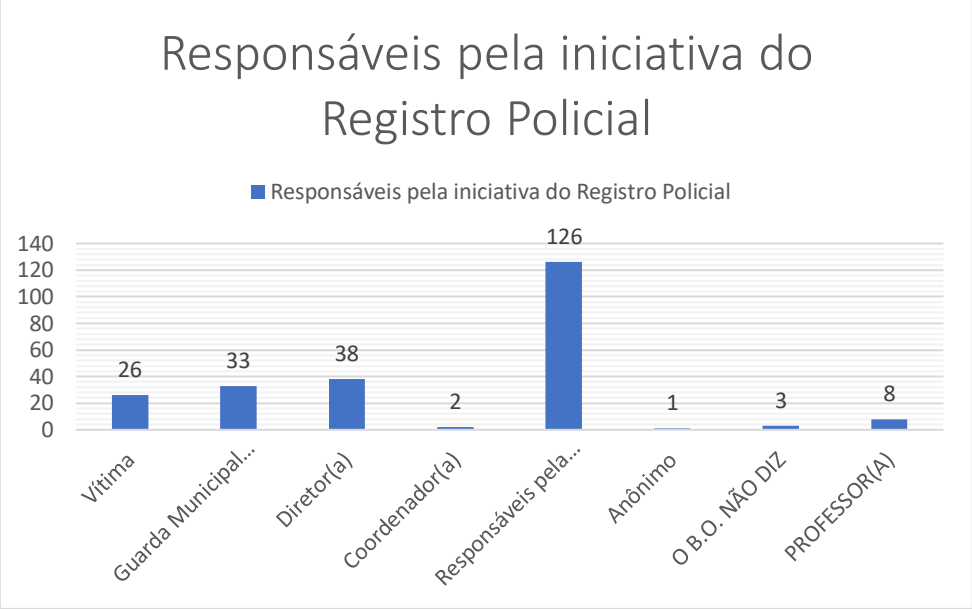
> [...] cada escola possui características diferentes, relacionadas à própria cultura da escola, mas que seus gestores devem buscar independente do lugar onde se encontram, alternativas de prevenção para os problemas inseridos no seu cotidiano. A violência está cada vez mais presente e não há como ignorá-la, tanto pelas suas consequências físicas e psicológicas entre alunos (ou entre estes e os professores), quanto pela dificuldade do professor em ensinar o conteúdo diário quando há situações de violência (Souza, 2019, p. 49).

Desse modo, a presença crescente da violência no ambiente escolar demanda ações proativas por parte dos gestores, professores e comunidade como um todo dentro das escolas, por intermédio de estratégias específicas de prevenção à violência, adaptadas às suas características culturais e contextuais

3.0. Sobre os agentes que decidem formalizar as ocorrências

A análise dos Boletins de Ocorrência (B.O.s) registrados na Delegacia de Corumbá-MS, referente à violência escolar, revela dados importantes sobre os agentes que decidem formalizar as ocorrências. A partir das informações coletadas, observa-se que o maior número de B.O.s foi registrado pelos responsáveis pela vítima, com um total de 126 ocorrências, conforme apresentado na tabela:

Gráfico 10: Responsáveis pela iniciativa do Registro



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Esse dado nos sugere que as famílias estão atentas aos episódios de violência e estão assumindo um papel ativo na denúncia, o que pode indicar um aumento na conscientização dos pais ou responsáveis sobre a gravidade dos atos de violência no ambiente escolar e a necessidade de buscar soluções legais.

Quanto aos professores como denunciantes, observamos que, nas 8 ocorrências registradas, todas as denúncias foram feitas apenas quando o professor era a vítima direta. Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor em situações de violência envolvendo alunos. Será que os professores estão adotando uma postura mais passiva nesses casos? E, se sim, quais seriam os motivos para essa falta de ação?

Outro número de B.O.s realizado de forma ocasional são os feitos pelos diretores (38), especialmente quando comparamos ao número de denúncias feitas pelos responsáveis das vítimas (126) e pela guarda municipal (33), o que pode nos indicar uma possível tentativa de resolver os problemas de violência escolar sem envolver a polícia.

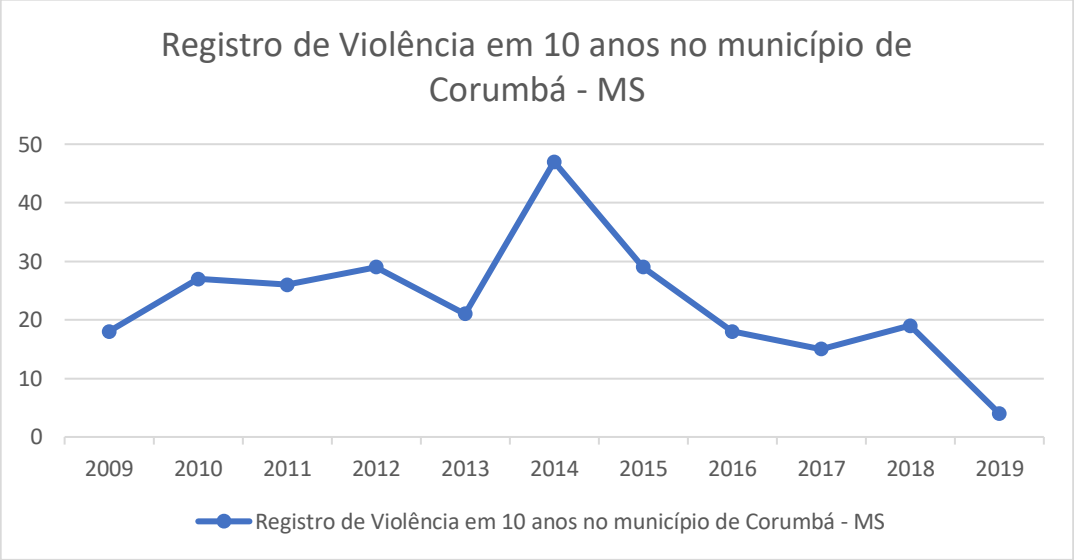
Até mesmo a guarda municipal aparece de forma mais significativa nos registros, com 33 denúncias, o que sugere que a escola está frequentemente dependendo de autoridades externas para lidar com os conflitos. Por fim, 3 registros não informam a identidade do denunciante, o que nos sugere que as pessoas

próximas aos casos não estão com medo de mostrarem sua identidade diante das situações de casos de violência.

3.1. Comparativo dos números de violência (2009 a 2019) em Corumbá – MS

Ao analisar os dados coletados na Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso (DAIJI) de Corumbá-MS, em um período de dez anos, podemos observar algumas variações importantes nos casos de violência escolar registrado no município do ano de 2009 a 2019. Isso porque, em 2009, houve 18 casos, com um aumento para 27 em 2010, seguido de variações ao longo dos anos, até atingir um pico de 47 ocorrências em 2014. Após esse ano, os números caem, chegando a apenas 4 casos em 2019, conforme apresentado na tabela:

Gráfico 11: Registro de Violência de 2009 a 2019



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos da DAIJI-Corumbá (2024)

Essas variações chamam a atenção para diferentes fatores que podem estar influenciando os números. O aumento em 2014, por exemplo, pode ter relação com mudanças na forma como a violência escolar era tratada, tanto pelas escolas quanto pelas famílias, ou até com a disposição das pessoas de registrar as ocorrências, já a queda acentuada a partir de 2016, especialmente o número muito baixo em 2019, pode não significar necessariamente que a violência diminuiu. Talvez os casos

simplesmente não estejam sendo registrados, seja por falta de confiança nas autoridades, medo ou por outras razões que ainda precisam ser investigadas.

Também entendemos que é possível que as medidas adotadas para combater a violência nas escolas não tenham sido aplicadas de maneira contínua e eficaz ao longo dos anos, o que explicaria a falta de uma redução consistente nos casos. É nesse sentido que segundo as concepções weberianas, as instituições educacionais também estariam sujeitas aos "tentáculos" da burocracia moderna (Melo Junior, 2010, p. 149), o que poderia influenciar o modo como os casos de violência são tratados. Já a queda brusca no número de registros em 2019 pode indicar que menos pessoas estão recorrendo à DAIJI, o que pode ser um sinal de que os casos de violência estão sendo resolvidos internamente ou que há menos confiança no sistema burocrático de denúncia.

Esses números nos fazem questionar se estamos lidando apenas com os casos mais visíveis e registrados, ou se a violência escolar continua presente de maneiras que não aparecem nos boletins de ocorrência, como o bullying psicológico, por exemplo, que muitas vezes não é denunciado, mas ainda afeta gravemente o ambiente escolar.

Nesse sentido, esse gráfico nos mostra a necessidade de uma abordagem mais constante e cuidadosa no combate à violência escolar e que precisamos pensar e repensar além dos números registrados, considerando as razões por trás das variações e buscando formas mais efetivas de lidar com o problema da violência.

No intuito de estabelecer relações entre os dados coletados na Delegacia de Atendimento à Infância e Juventude de Corumbá – MS com a literatura revisada, selecionamos alguns pontos para abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – DOCENTES SOB AMEAÇA? GÊNERO, DENÚNCIA E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Conforme analisado anteriormente, os dados coletados em nossa pesquisa revelaram que os professores recorrem à delegacia para denunciar situações de violência, em sua maioria, quando estão diretamente envolvidos como vítimas. Essa constatação levanta importantes reflexões sobre a violência dirigida especificamente aos docentes, destacando as implicações desse fenômeno tanto na esfera profissional quanto na pessoal. Por isso, consideramos essencial aprofundar a discussão sobre esse tipo de violência.

Diante disso, nesse capítulo falaremos sobre essa violência dirigida aos professores, bem como a influência do gênero no reconhecimento e na denúncia formal da violência escolar. Entendemos que esse é um outro aspecto que merece atenção, pois interfere diretamente na forma como os casos são tratados e percebidos.

Por esta razão abordaremos esses tópicos nesse capítulo, para depois explorarmos as medidas que atualmente vem sendo adotadas no contexto educacional brasileiro no combate à violência escolar e analisaremos sua eficácia. Por fim, apresentaremos sugestões de caminhos que consideramos mais adequados e eficientes para a contenção do problema da violência escolar.

3.1. Crise de Autoridade e Violência Escolar: Impactos na Relação entre Professores e Alunos

Dialogar sobre a violência contra o professor, pressupõe antes de tudo entendermos que o fenômeno a ele dirigido não está relacionado apenas ao comportamento dos alunos na escola, mas também aos diversos fatores que permeiam a escola, dentre eles destaca-se o enfraquecimento da autoridade tradicional. Sobre isso, Pereira e Zuin (2019, p. 4) afirmam que:

> O pensamento arendtiano que denuncia o esfacelamento da autoridade no mundo ocidental moderno, movido pela depreciação do passado e pelo rompimento da tradição, ganha força no discurso dos professores e torna-se uma das principais justificativas para as mudanças por que vem passando o magistério nos últimos tempos.

Entendemos que esse enfraquecimento da autoridade tradicional no âmbito educacional não ocorreu (e não ocorre) de forma isolada, mas sim em decorrência de uma série de transformações sociais e culturais que impactaram (e impactam) diretamente o cotidiano escolar.

Pereira e Zuin (2019) em sua pesquisa apontam que os professores reconhecem que a autoridade nos dias de hoje não é mais a mesma de antigamente, e isso, de acordo com os autores, ocorre, em grande parte, pelas mudanças ocasionadas na sociedade, na família e na escola.

Schio (2012) descreve a perda da tradição como um apoio importante no comportamento do sujeito que, por meio dela, escolhe, nomeia, transmite e preserva, fornecendo regras para agir e indicando os caminhos a serem seguidos. A tradição, portanto, garantia que as regras para agir fossem baseadas em uma autoridade adquirida ao longo do tempo, dado que "A tradição garante as normas do agir, pois baseia-se na autoridade adquirida no transcorrer do tempo" (Schio, 2012, p. 31).

No contexto escolar, essa perda de tradição tem efeitos diretos, visto que as escolas, que tradicionalmente funcionavam como “ponte” entre o conhecimento passado e as novas gerações, encontram-se desprovidas dessa continuidade e, consequentemente, de autoridade. É nesse sentido que Schio (2012) argumenta que

> A tradição, que tivera como tarefa até então preservar o passado e transmiti-lo às gerações futuras, mediante seus ensinamentos, possuía dois objetivos. O primeiro, era o de manter a própria tradição, dando-lhe continuidade; e o segundo, de permitir que cada indivíduo que nasce adentre, conhecendo e participando do mundo que o cerca. (Schio, 2012, p. 32).

O que a autora defende é que a ruptura desse elo resulta em uma crise de autoridade, que aqui destacamos, não começa dentro da escola, e sim pela família.

A respeito dessa autoridade enfraquecida, Pereira e Zuin (2019, p. 7) apontam que " [...] os pais não têm autoridade sobre os filhos (são altamente permissivos e não estabelecem limites) [...].” Em outros casos, os pais adotam posturas autoritárias e violentas, ambas prejudiciais ao desenvolvimento do aluno e ao ambiente escolar. Esse cenário contribuiu (e contribui) para a formação de indivíduos que não compreendem limites e respeito, como evidencia o depoimento de um professor:

> A questão da violência deles, a maioria é por parte da própria família.
> [...] quando a gente tem contato nem todos os pais estão dispostos, aliás, nem todos os pais se sentem pais, não sabem das suas obrigações de pais, principalmente referentes à escola. [...]. Então isso mostra o peso que exerce a estrutura familiar desse aluno, que se torna violento, que tem coragem de praticar uma violência, seja com colegas, seja com funcionários, seja com

> professor. Ele não tem noção de respeito, não tem noção de limites dentro da própria família, daí ele externaliza [...]. (Professor entrevistado, *apud* Pereira e Zuin, 2019, p. 8)

Esse enfraquecimento da autoridade parental e a desorientação que dele decorre estão em consonância com as reflexões de Hannah Arendt, citada por Schio (2012), ao destacar que a ausência de tradição rompe a continuidade consciente no tempo, criando um vazio em termos de passado e futuro (Arendt, EP, 31, *apud* Schio, 2012, p. 31). No ambiente escolar, essa descontinuidade se manifesta na falta de referências para os estudantes, resultando em um cenário de insegurança e desorientação.

A crise de autoridade mencionada por Pereira e Zuin (2019) relaciona-se com a visão de Arendt, que aponta a ausência de tradição como um fator que compromete não apenas a autoridade familiar, mas também a dos educadores. Essa perspectiva é destacada por Nascimento e Garcia (2015), ao dialogarem com as ideias de Arendt, questionando o que estamos fazendo com as novas gerações.

A essência da educação, destaca Arendt, é a natalidade, a qual representa ao mesmo tempo renovação e continuidade. Renovação porque, com a chegada delas ao mundo, se inicia uma nova cronologia que será percorrida ao longo de seu desenvolvimento; continuidade porque possibilitam o prosseguimento da história da humanidade.

Sabemos que a educação é fundamental para qualquer sociedade: a ela cabe acolher seres que precisam ser preparados para se inserirem no mundo adulto, assim como lhes indicar como o mundo é. Nisso reside um dos grandes desafios ao professor nos dias atuais: como se posicionar como representante de um mundo em crise e com tantos desafios postos aos adultos que nele vivem? Para o adulto e o educador, não para a criança, é decisivo reconhecer o estatuto das crises gerais do mundo atual. (Nascimento; Garcia, 2015, p. 92)

Além disso, a modernidade, segundo Dumont e citado pela autora, exacerba a crise de autoridade ao valorizar a liberdade e a igualdade em detrimento da ordem e da hierarquia tradicional, por isso Schio (2012) aponta que "a sociedade moderna tem como valor cardinal a concepção de igualitarismo entre os seres humanos, o qual supõe o individualismo" (Schio, 2012, p. 34) que, segundo ele, fragmenta a comunidade escolar, substituindo laços coletivos por relações mais superficiais e menos comprometidas.

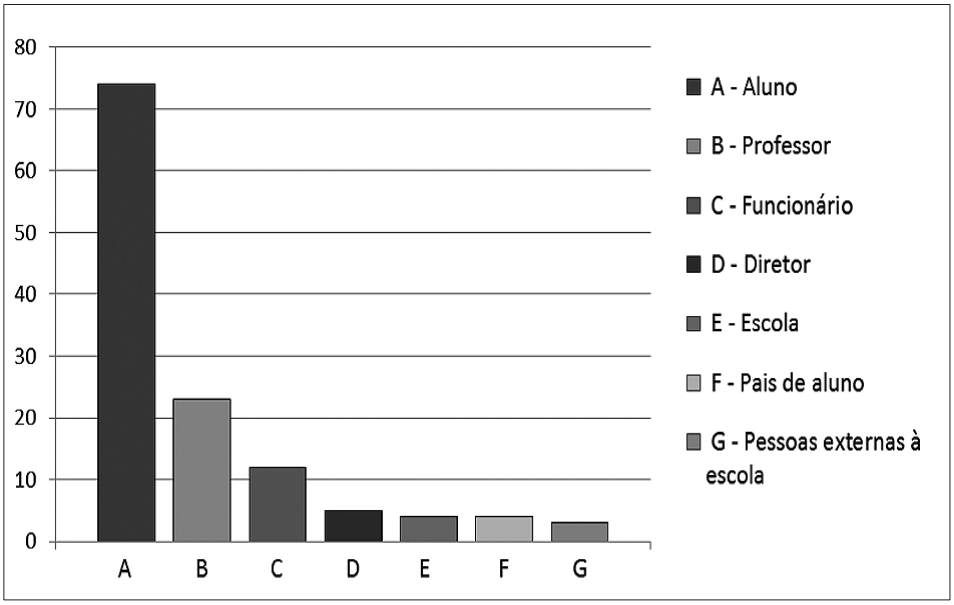
Em suma, a perda da tradição na esfera escolar não apenas desestabiliza a autoridade dos educadores, mas também priva os alunos de um sentido de continuidade e segurança e o impacto disso (da perda da tradição) fica evidente nas relações entre alunos e professores.

Diante do exposto resta-nos a indagação de como exercer a autoridade nos dias atuais, a respeito disso, ainda sobre a pesquisa de Pereira e Zuin (2019), verificamos que os professores defendem que o exercício da autoridade docente envolve a criação de um ambiente de convivência harmoniosa, o que exige flexibilidade, dinamismo e, sobretudo, justiça, pois segundo eles "[..] o professor deve contrabalançar seus posicionamentos e atitudes, a fim de criar um ambiente de convívio harmonioso em que seja possível compatibilizar as demandas individuais dos alunos com as necessidades coletivas da sala." (Pereira e Zuin, 2019, p. 6). Sendo assim, os entrevistados da pesquisa defendem que que a construção da autoridade do professor em sala de aula não se dá apenas pela imposição de regras, mas pela criação de um vínculo de respeito e empatia com os alunos.

No entanto, embora reconheçamos a existência da violência escolar direcionada aos docentes, Silva e Silva (2013) realizaram uma pesquisa significativa com o objetivo de identificar os principais autores da violência no ambiente escolar, com base em estudos brasileiros. A pesquisa destaca que apesar de serem significativamente menos numerosos do que os alunos, os professores ocupam a segunda posição entre os que mais cometem violência.

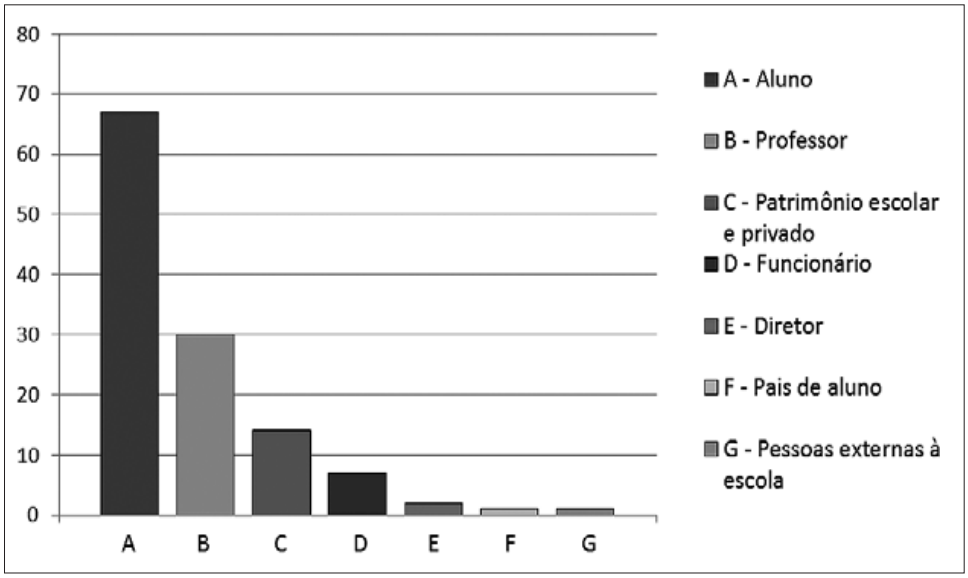
Essa constatação sugere que os conflitos dentro da sala de aula, local onde ocorre a maior parte das interações entre alunos e professores, contribuem de forma significativa para a produção e reprodução da violência escolar. Mas o estudo também sugere que a violência não se limita ao ambiente da sala de aula, de modo que funcionários, diretores, pais e até pessoas externas à escola também desempenham papéis nesse fenômeno. O que evidencia que a violência escolar é um fenômeno amplo, no qual todos os agentes envolvidos no processo educacional, direta ou indiretamente, podem contribuir para sua ocorrência, conforme destacado nos gráficos:

Gráfico 12: Quem Comete Violência em Espaço Escolar em Pesquisas Brasileiras (2007-2012)



Fonte: Elaborado por Silva e Silva (2013).

Gráfico 13: Quem Sofre Violência em Espaço Escolar em Pesquisas Brasileiras (2007-2012)



Fonte: Elaborado por Silva e Silva (2013).

Essa dupla condição de vítimas e agressores do professor aponta para uma dinâmica complexa dentro do ambiente escolar, em que a violência praticada pelos alunos é frequentemente devolvida a eles de forma direta. Nesse contexto, "Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência". (Charlot, 2002, p. 435, *apud* Silva & Silva, 2018, p. 478).

3.2 Gênero e Violência Escolar: Reconhecimento, Denúncia e as Dinâmicas de Poder

Falarmos sobre a influência do gênero para manifestação da violência é imprescindível, uma vez que está possui relações para sua ocorrência, conforme destaca a Unesco (2019), citado por Dias *et al*. (2022), onde apontam que

> [...] grande parte das causas que contribuem para as violências dentro da escola ou fora dela estão as normas sociais e de gênero, além dos fatores contextuais e estruturais mais amplos da sociedade. Precisamente, quase sempre a manifestação da violência e o bullying na escola estão relacionados ao gênero da criança ou do/da adolescente e são resultantes das normas sociais estruturantes de desigualdades entre os sujeitos com ênfase no sexo biológico. (Dias *et al*. 2022, p. 2)

Dessa forma, é essencial entender como essas normas sociais e de gênero moldam a vivência escolar e interferem diretamente nas interações e conflitos.

É importante tomarmos ciência que a construção social dos papéis de masculinidade e feminilidade interfere diretamente na forma como situações de violência são percebidas e tratadas pelos diferentes atores do espaço escolar, de modo que Dias *et al*. (2022), argumentam que as desigualdades de gênero estão enraizadas em relações históricas, culturais e estruturais de poder, moldando os comportamentos e expectativas dos sujeitos.

Esse cenário, marcado pela desigualdade de papéis sociais, reflete-se nas experiências vividas por professores e professoras. Essa construção social pode, por exemplo, levar professores e professoras a enfrentarem formas distintas de violência. Por exemplo, enquanto as mulheres estão mais sujeitas a situações de violência de ordem psicológica e/ou sexual, como verificado na análise da coleta de dados de nossa pesquisa, os homens, muitas vezes, são mais expostos a episódios de agressão física, o que reforça estereótipos de gênero que legitimam certos comportamentos e subestimam outros. Dias *et al*. (2022) atribui a causa desse fenômeno “[...] às desigualdades dos papéis atribuídos para meninos e meninas no âmbito social.” (Dias *et al*. 2022, p. 7). Nesse sentido, observa-se que “A desigualdade de gênero que sustenta as relações sociais contribui e legitima desde muito cedo diferentes tipos de violências entre homens e mulheres.” (Dias *et al*. 2022, p. 7)

Segundo os autores, as diferenças entre masculinidade e feminilidade têm causado grandes desafios nas relações humanas. No ambiente escolar, esses desafios ganham ainda mais evidência, pois o reconhecimento e a denúncia da

violência são processos influenciados pelas questões de gênero. Por exemplo, entendemos que os estereótipos de gênero podem moldar a percepção dos órgãos competentes sobre os casos denunciados.

Logo, situações envolvendo professoras podem ser desconsideradas ou minimizadas devido à percepção de que elas são "emocionalmente frágeis" e que os casos não tão graves assim. Por outro lado, com os professores homens, o preconceito pode se manifestar em exigências implícitas para que sejam “fortes” e que saibam resolver os conflitos. Assim, o modelo de dominação e exploração associado ao papel social do "homem" frequentemente exige que ele demonstre autoridade e controle, muitas vezes recorrendo ao uso da violência como meio para cumprir essa expectativa. (Dias *et al*. 2022, p. 5).

Por fim, Dias *et al*. (2022), concluem que a violência de gênero inclui como vítimas mulheres, crianças e adolescentes, independentemente do sexo. Portanto, segundo os autores, a violência escolar está profundamente ligada não somente as relações de gênero, mas também às desigualdades e às dinâmicas de poder presentes nas relações sociais.

3.3 Segurança Escolar: Reflexões Sobre Estratégias e Eficácia Atuais no Contexto Educacional Brasileiro

Até o momento, discutimos as diversas formas de violência presentes no ambiente escolar, que incluíram agressões físicas, furtos, uso de drogas e outros comportamentos que revelaram um cenário preocupante no contexto escolar, conforme evidenciado nos boletins de ocorrência registrados em Corumbá-MS.

Essa realidade nos leva ao questionamento sobre as possíveis práticas que já estão sendo adotadas (ou que deveriam) no processo de mitigação da violência escolar não somente na espacialidade corumbá, mas nas escolas brasileiras.

Ao consultarmos a plataforma Scielo verificamos que há pesquisas sobre quais tem sido as medidas das escolas no trato à violência escolar. A pesquisa de Oliveira, Dutra e Ludgero (2023), por exemplo, identificou como a colaboração entre instituições externas e escolas públicas de Minas Gerais resultou em estratégias preventivas.

Esse é um importante estudo para reflexão em nossa pesquisa, pois os autores abordaram as estratégias de prevenção à violência nas escolas de Minas Gerais, por meio da análise de entrevistas com 79 diretores de escolas públicas estaduais, distribuídas entre Belo Horizonte, Região Metropolitana e interior do estado. O estudo buscou identificar as diferentes formas de prevenção à violência escolar e como essas estratégias são aplicadas no cotidiano escolar.

Os resultados da pesquisa indicaram a presença de três tipos principais de estratégias de prevenção à violência escolar: primárias, secundárias e terciárias. As estratégias primárias foram aquelas aplicadas de forma geral, voltadas para toda a comunidade escolar, que se caracterizaram pela inclusão de temas como respeito, convivência e questões de gênero no cotidiano da escola. Logo, o combate à violência é compreendido como uma prática inserida na rotina da equipe pedagógica e dos estudantes, sendo promovido, principalmente, nas aulas, através das ações conduzidas pelos professores, como menciona um diretor de Juiz de Fora na pesquisa de Oliveira, Dutra e Ludgero (2023):

> No dia a dia, por conhecer a nossa realidade, a gente está sempre trabalhando de forma indireta. Agora, algum projeto para trabalhar tal temática de violência ou um bullying, ou agressão física, agressão contra mulher, não. Tudo isso a gente trabalha no nosso dia a dia, em sala de aula, o professor de História vai trabalhar a temática sobre escravidão, aí trabalha a questão do preconceito, então tudo isso a gente procura, na nossa proposta pedagógica de início de ano, planejar, estar criando situações que a gente possa estar trabalhando vários tipos de violência, desde a verbal, física e as demais. (Diretor da Escola 3, Juiz de Fora *apud* Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p 8).

Porém, os autores apontam que essas estratégias são frequentemente desenvolvidas de forma dispersa, sem uma institucionalização clara, como observam:

> [...] o investimento em relações e iniciativas do professor em sala de aula carece de institucionalidade e de um escopo mais amplo. Centradas em atuações individuais, essas ações tendem a ser dependentes de fatores como a permanência daquele docente e, obviamente, suas crenças e seus valores no que tange ao tema. (Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p. 8).

Além das estratégias primárias, a pesquisa identificou a existência de estratégias secundárias, que incluem palestras e atividades formativas, muitas vezes realizadas em parceria com órgãos externos, como a Polícia Militar (PM), o Ministério Público (MP), o Conselho Tutelar e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sendo o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), promovido pela Polícia Militar, citado por diversos diretores como uma das principais estratégias adotadas.

O diálogo direto com os estudantes é outra estratégia amplamente utilizada, que segundo uma gestora, ocorre de forma contínua e informal, sendo definida como

> [...] conversa no pé do ouvido mesmo. É conversa de que 'você usando droga você não vai a lugar nenhum', 'você está bebendo, você está atrapalhando a escola', então a disciplina é tudo mesmo na base do diálogo, com o pai e com o adolescente ou com a criança. (Diretora da Escola 6, Belo Horizonte, *apud* Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p. 9).

Por fim, os autores apontam que se os diretores percebem ineficazes essas estratégias, acabam por adotar as estratégias terciárias para lidar com a violência escolar, que incluem em notificações e registros no "livro de ocorrências" e a convocação dos responsáveis pelos estudantes. Todavia, segundo Oliveira, Dutra & Ludgero (2023), a descrição formal dos fatos é apenas um recurso tradicional para envolver as famílias no encaminhamento dos problemas. Pois "[...] parece disseminada a percepção de que as tentativas de incluir as famílias não têm sido bem-sucedidas. " (Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p. 11).

Sendo assim, o acionamento de agentes externos como o Conselho Tutelar só ocorre quando não há apoio com os pais dos envolvidos na violência, conforme relatado na fala de uma das diretoras entrevistadas:

> Quando a gente esgota, porque assim, primeiro a gente tenta contato com os pais, resolver com o próprio aluno, encaminha e tenta resolver. Quando não tem jeito mesmo, quando a gente não tem o apoio dos pais, aí a gente encaminha para o Conselho Tutelar. (Diretora da Escola 4, Divinópolis *apud* Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023, p. 11).

Ao refletirmos sobre essas estratégias e tentativas adotadas pela gestão escolar para enfrentar a violência, fica evidente que esse problema ainda persiste e causa preocupação, sobretudo entre aqueles diretamente envolvidos no dia a dia das escolas (alunos, professores e gestores). Esse panorama nos traz à tona a necessidade de repensar as ações tradicionais que vem sendo aplicadas nas escolas brasileiras, e ampliar o debate para a inclusão de outras instituições, como a polícia por exemplo, na busca por respostas mais eficientes.

Nesse contexto, algumas questões tornam-se inevitáveis: se o Conselho Tutelar não tem oferecido o apoio esperado, poderia a presença policial ser uma alternativa mais ágil e eficaz? Como as forças de segurança podem atuar de forma construtiva no combate à violência escolar, e quais seriam os limites dessa intervenção? A presença policial seria uma solução transformadora ou apenas uma medida paliativa, incapaz de enfrentar as causas estruturais e profundas do problema?

Para aprofundar essas questões, Lopes e Rossato (2023) realizaram uma pesquisa sobre o programa Escola Segura[10], implementado em Londrina-PR. Essa iniciativa, que mobilizou policiais militares da reserva para monitorar escolas em áreas de alta vulnerabilidade social, buscou garantir maior proteção a estudantes e professores. O programa, no entanto, trouxe resultados que desafiam sua eficácia, pois segundo o estudo

> [...] o Escola Segura não produziu nenhuma alteração na realidade estudada. Não há evidências de que o sentimento de insegurança, os casos de agressões verbais, agressões físicas, ofensas sexuais, furto/roubo e a percepção de pichação e uso de drogas ilícitas relatada pelos pesquisados tenham mudado por causa da presença dos policiais militares na escola tratamento. (Lopes e Rossato, 2023, p. 16)

Esse dado é significativo, pois sugere que a simples presença de agentes de segurança no ambiente escolar não é suficiente para modificar os comportamentos que originam a violência.

Portanto, embora iniciativas como o Escola Segura possam oferecer uma resposta rápida a situações emergenciais, elas não alcançam os fatores estruturais que perpetuam a violência. E ainda que a escola e a polícia compartilhem algumas características burocráticas, como hierarquia e obediência a regulamentos (Weber, 1968; Merton, 1973 *apud* Cardoso *et al*. (2013, p. 696), a escola, como instituição educativa, difere profundamente da polícia, pois seu foco é formar cidadãos e promover a aprendizagem, e não a imposição de ordem através de coação.

Ainda no que concerne entre a relação escola e polícia, os dados da pesquisa de Cardoso *et al*. (2013) indicam que apenas uma pequena porcentagem de professores e alunos buscou a ajuda policial em casos de violência, sendo que “[...] apenas 9,6% dos professores e 10,6% dos alunos haviam buscado a ajuda dos policiais quando foram vítimas de violência na escola, isto é, constituía a última instância a ser procurada.” (Cardoso *et al*. 2013, p. 697).

Mesmo que diante da constatação da ineficácia da polícia no controle da violência praticada dentro dos “muros da escola”, ainda assim, de acordo com a pesquisa, os diretores consideraram o trabalho do policial eficaz, pois proporcionava sensação de segurança e ajudava a manter a ordem. A positivação do trabalho policial

[10] Escola Segura é o resultado de um programa implementado pelo governo do Paraná, que passou a contratar policiais militares aposentados ou da reserva para atuar na prevenção da violência e de delitos nas escolas estaduais.

pode ser exemplificada na seguinte na fala de um dos diretores: “[...] O trabalho dele é diferente de um policial da rua porque ele lida com adolescente, com os funcionários da escola. Estão preparados para isso” (Diretor *apud* Cardoso *et al*. 2013, p. 697). Por meio dessa frase, percebemos que, indiretamente, os profissionais da Direção escolar não se sentem preparados para lidar com casos de violência.

Com a presença dos policiais na escola, a pesquisa também evidenciou uma transferência de autoridade por parte dos educadores para estes agentes, de modo que em algumas situações, os policiais eram chamados para intervir em questões disciplinares. A pesquisa aponta que

> [...] ao menos uma parte dos diretores se apoiava na transferência de parte da sua autoridade para o novo personagem, inserido na paisagem escolar. Com isso, o gestor escolar e outros educadores deixavam eventualmente de exercer a sua função propriamente educadora, disciplinadora e preventiva da violência. Nesse vácuo, o policial era chamado pela escola a ocupar espaços de educador, não reservando o policial para apenas a resolução dos problemas que tipicamente lhe cabiam. (Cardoso *et al*. 2013, p. 698)

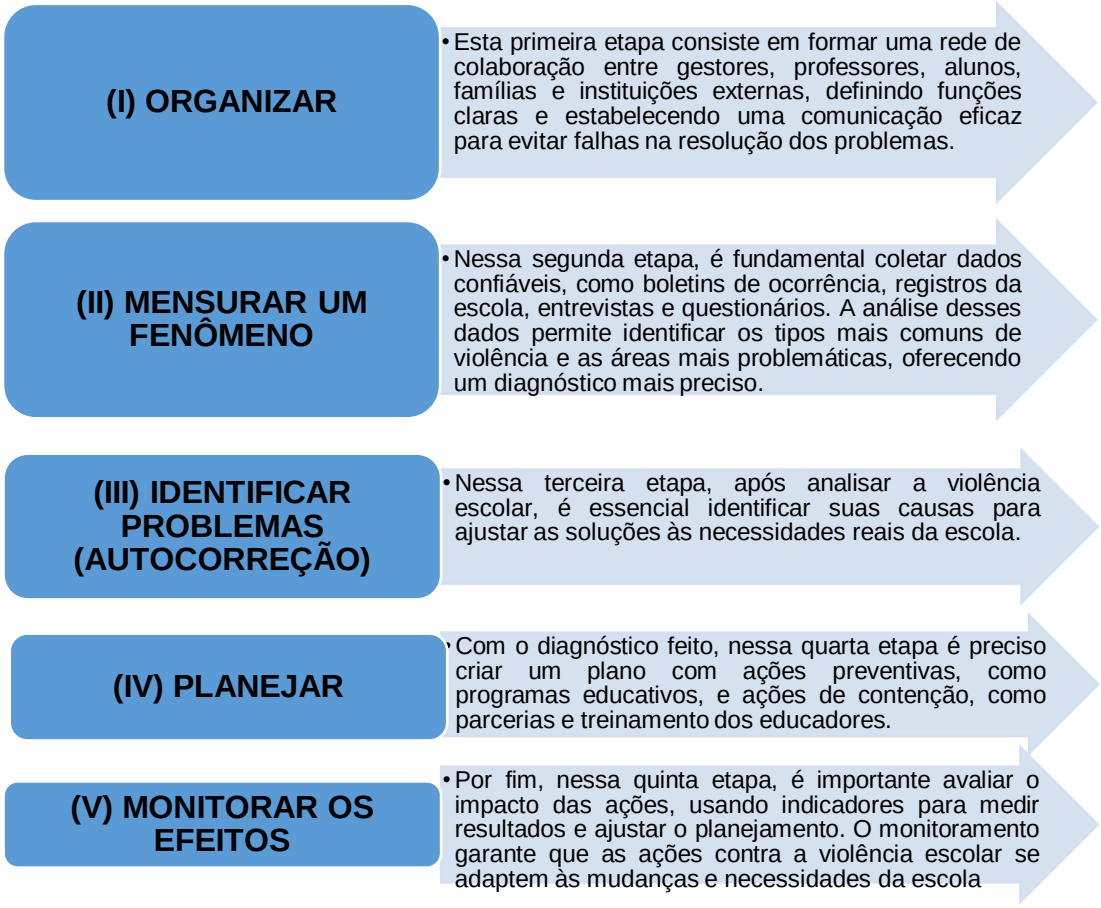
Reconhecemos que esse fenômeno de transferência de autoridade é preocupante, pois enfraquece o papel do educador e pode levar a uma dependência excessiva da presença policial. Sendo assim, o estudo de Cardoso *et al*. (2013) aponta para a necessidade de um equilíbrio entre a presença policial e a atuação educacional dos professores, sem que os educadores deleguem sua função pedagógica ao policial.

Dessa forma, é essencial que iniciativas voltadas à segurança nas escolas sejam repensadas, envolvendo não apenas agentes externos, mas toda a comunidade escolar em um esforço conjunto. Pois, somente a presença policial nas escolas, isto é, sem a inserção de políticas públicas abrangentes e alinhadas às necessidades específicas das escolas, se mostram insuficientes no contexto educacional.

3.4 Violência Escolar e Burocratização: Um Impasse nas Ações Efetivas

Diante do exposto, compreendemos que o enfrentamento da violência no contexto escolar não pode se limitar a ações isoladas ou pontuais, dado que a eficácia de qualquer medida depende de uma abordagem sistemática e que leve em conta a complexidade e as múltiplas dimensões do fenômeno. Assim, entendemos que as ações de prevenção e contenção da violência escolar devem estar baseadas em processos articulados, que podem envolver as seguintes etapas:

Quadro 4: Estrutura de Ação para Enfrentamento da Violência Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisarmos o quadro acima, refletimos que tanto as escolas quanto os órgãos responsáveis pela segurança e minimização da violência nos espaços escolares até tentam realizar ações para o enfrentamento do problema, mas muitas vezes essas iniciativas não estão articuladas de forma eficaz. Observamos que há uma falta de correlação entre as medidas adotadas entre as partes envolvidas, o que dificulta a construção de soluções integradas. Reconhecemos que isso se deve, em grande parte, à burocracia que permeia esses processos, tanto na gestão escolar quanto nas esferas governamentais e institucionais.

A burocracia, como conceituada por Weber (1999), se estrutura por “áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas” (Weber, 1999, p. 138). Embora a burocracia tenha sua função positiva, como garantir o registro de casos e assegurar o cumprimento de normas e

regulamentações, ela pode se tornar um obstáculo quando a ênfase recai exclusivamente sobre o cumprimento de procedimentos formais, em detrimento de soluções práticas e efetivas.

Essa burocratização das ações, que muitas vezes se torna um fim em si mesma, faz com que as intervenções sejam tratadas mais como formalidades do que como estratégias de mudança real. Logo, o que deveria ser uma medida para garantir o registro e o acompanhamento das ações contra a violência escolar acaba, em muitos casos, se transformando em um processo que visa apenas o arquivamento de dados, sem uma avaliação crítica dos resultados ou uma devolutiva efetiva entre escola e órgãos competentes.

Sobre isso, Melo Junior (2010), em sua obra “Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber”, analisa o conceito de burocracia como a forma mais eficiente de dominação racional, marcada pela precisão e disciplina, aspectos que são fundamentais para a organização social moderna.

Segundo o autor, a burocracia, quando aplicada ao sistema educacional, molda a maneira como as instituições operam, estendendo seu controle sobre diversos aspectos, inclusive sobre as relações interpessoais, como a interação entre professores e aluno, de modo que “[...] a forma mais racional de dominação é aquela que alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade” (Weber, 1999, p. 145)

Segundo Weber a educação, pública ou privada, acaba sendo influenciada por esses “tentáculos da burocracia moderna” e é nesse sentido que Melo Junior (2010) argumenta que “O domínio legal se estabelece através de empreendimentos contínuos dentro das funções públicas que são instituídas pelas leis e distribuídas pelas competências administrativas de modo diferenciado.” (Melo Junior, 1999, p. 153). Entendemos que a visão crítica de Weber sobre a burocracia estatal permite uma análise e compreensão profunda da violência nas escolas, não apenas como um fenômeno individual ou isolado, mas como uma manifestação de uma estrutura social que, ao se pautar pela racionalidade burocrática, pode desumanizar as relações e fomentar a alienação e o conflito.

Dessa forma, no contexto da violência escolar, a burocracia estatal, segundo Max Weber, pode ser compreendida como uma forma de dominação que estrutura e organiza a sociedade, mas também perpetua formas de violência simbólica e estrutural, já que “(...) não podemos esquecer que a associação política estatal (em

um nível sociologicamente relevante) detém, entre outros, o monopólio dos meios legítimos de violência e da elaboração das leis". (Castelo Branco, 2016, p. 53).

Sendo assim, a burocracia estatal, segundo Max Weber, vai além da simples organização da sociedade; ela se moderniza constantemente. E em nossa atualidade podemos percebê-la por meio da criação de documentos, que reforça a necessidade de controle e padronização das práticas educacionais.

É nesse sentido que a lógica da criação de documentos dentro desse sistema burocrático é justificar e validar as ações realizadas pelas instituições. No caso da violência escolar, isso é visível quando casos de brigas, que deveriam ser levados à polícia ou ao conselho tutelar, acabam limitados à produção de relatórios e registros internos. Esses documentos muitas vezes são tratados como a única resposta formal ao problema, sem gerar consequências mais significativas para resolver o conflito. Por exemplo, uma agressão entre alunos, que deveria ser levada diretamente à polícia ou ao conselho tutelar, é frequentemente resolvida com uma advertência por escrito ou um relatório arquivado, burocratizando o processo e limitando ações concretas.

Com a modernização do aparelho estatal, as escolas são cada vez mais envolvidas em processos burocráticos, como o preenchimento de relatórios e a aplicação de regras disciplinares baseadas em dados padronizados, por exemplo. Embora essa burocratização seja vista como uma forma de tornar o sistema mais eficiente, na prática ela tem tornado o processo mais lento. Reconhecemos que esse tipo de dificuldade não se restringe apenas à educação básica, mas também atinge o nível acadêmico, onde mestrandos, doutorandos, por exemplo, enfrentam desafios semelhantes, onde a aprovação de pesquisas e a liberação de entrevistas ou coletas de dados são muitas vezes travadas por processos burocráticos que atrasam a produção científica.

No desenvolvimento desta pesquisa, por exemplo, busquei contato com escolas públicas para entrevistar professores e discutir com eles o fenômeno da violência escolar. No entanto, descobri que esses professores só podem falar com a autorização da direção da escola. A direção, por sua vez, só autoriza se receber permissão da Coordenadoria ou Secretaria de Educação, que ainda precisa encaminhar o pedido aos superiores. Esse processo burocrático torna a realização de pesquisas mais complexa e atrasada, prejudicando o avanço de estudos como este.

Sobre isso, Weber explica que essa dominação burocrática se baseia na crença de que esses procedimentos formais e legais são legítimos e necessários. O processo

de coleta de dados e criação de documentos reforça essa crença, criando a ilusão de que, ao seguirem normas e protocolos, o sistema está agindo de maneira justa e correta.

Dessa forma, a escola, ao adotar práticas burocráticas para controlar a violência escolar e organizar seus procedimentos, acaba se transformando num espaço de controle, onde o foco na racionalidade e eficiência dos documentos e dados desconsidera as necessidades humanas.

Entendemos que essa padronização, marcada pela impessoalidade do processo, é uma forma de violência simbólica que afeta principalmente os alunos mais vulneráveis, reforçando a dominação burocrática e transformando a escola em um ambiente de repressão, e não de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a reflexão sobre o fenômeno da violência escolar no município de Corumbá-MS o qual tem se apresentado de forma complexa. Ao longo da pesquisa, foram analisadas três perguntas principais: "O que os B.O.s dizem sobre a violência escolar em Corumbá-MS?", "Por que atores sociais formalizam denúncias na delegacia?" e "Como as instituições de ensino reagem a esses casos?".

Em relação à primeira questão, os B.O.s revelaram que a violência escolar em Corumbá-MS apresenta uma ampla variedade de manifestações, incluindo agressões físicas, ameaças verbais e danos ao patrimônio escolar. Esses registros evidenciam que o fenômeno vai além das dinâmicas internas das escolas, abrangendo também influências externas, como questões familiares e da própria comunidade.

Sobre a decisão da formalização das denúncias em delegacias, constatou-se que os atores sociais — professores, estudantes e familiares — recorrem a esse procedimento quando percebem que as soluções internas da escola são insuficientes ou inexistentes. Frequentemente, a formalização surge como um pedido de ajuda frente à gravidade de determinadas situações, como agressões físicas graves ou ameaças persistentes. Esse movimento reflete uma desconfiança crescente na capacidade das instituições escolares de resolver conflitos de forma eficaz.

Quanto à terceira questão, a pesquisa revelou que as reações das instituições de ensino tendem a ser predominantemente reativas e burocráticas, e muitas vezes restritas à comunicação com os responsáveis ou ao registro formal da ocorrência nas Atas da Escola. Essas medidas, frequentemente pontuais e desarticuladas, nem sempre são acompanhadas de ações preventivas ou estratégias pedagógicas consistentes. Charlot (2002) observa que tal postura pode perpetuar formas sutis de violência institucional, por não proporcionar soluções efetivas e integradas.

Metodologicamente, os B.O.s foram uma fonte essencial para compreender a violência escolar no município de Corumbá-MS, permitindo a análise de variáveis como gênero, faixa etária e motivações. Contudo, a ausência de registros específicos sobre o bullying nos B.O.s analisados sinalizou o distanciamento entre as interpretações sobre a violência produzidas no âmbito da Educação e a linguagem usada pela polícia, no ato do registro. Acreditamos que este distanciamento não é de pouca importância. Pelo contrário: ele indica a existência de duas lógicas distintas de

interpretação e condução dos atos violentos produzidos no ambiente escolar. E, no nosso entendimento, o assunto demanda futuras pesquisas.

Concluímos a presente Dissertação convictos de que a compreensão da violência escolar, nas suas diferentes formas e intensidades, demanda um olhar amplo e abrangente que contemple não apenas os sujeitos e os atos violentos, mas também contemple a tipologia dos atos; as motivações [coletivas ou individuais]; os fatores institucionais que podem favorecer ou dificultar a prática da violência na escola e a eficiência [ou ineficiência] do trabalho de prevenção realizado pelas instituições de ensino. Neste sentido, esperamos que a Dissertação estimule o interesse de outros pesquisadores pelos Boletins de Ocorrência Policial e contribua para o debate acadêmico sobre o fenômeno da violência escolar.

EPÍLOGO

A inserção deste Epílogo no corpo textual da Dissertação possui o intuito de atender uma sugestão feita pelos docentes que participaram da Banca de Defesa. Na ocasião, os docentes questionaram o meu posicionamento a respeito das iniciativas de enfrentamento à violência escolar discutidas ou implementadas no Brasil, no transcurso dos últimos anos, e sugeriram que este posicionamento fosse incorporado no texto. Aceitei a sugestão e, ao término da Banca, optei por redigir estas linhas no formato de Epílogo. Contudo, ressalto que esta parte da Dissertação não foi submetida à apreciação da Banca e não possui relação direta com os dados coletados e analisados. Neste sentido, o Epílogo deve ser lido como o registro da minha opinião a respeito das ideias e práticas de enfrentamento da violência escolar.

Nos últimos anos, diversas iniciativas têm sido discutidas e implementadas no Brasil para combater a violência escolar, com o intuito de promover um ambiente mais seguro e saudável para os alunos. Programas como “Programa Nacional de Escolas Seguras (PNES)”, “Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)” e “Programa Justiça Restaurativa nas Escolas” são exemplos de tentativas de enfrentar o problema.

O Programa Nacional de Escolas Seguras (PNES) visa implementar medidas para a prevenção e a redução da violência nas escolas, promovendo uma gestão escolar mais integrada com as políticas de segurança pública. O PROERD, por sua vez, é um programa de prevenção voltado para a resistência aos efeitos das drogas e à violência, com a participação ativa de policiais que desenvolvem atividades educativas com os alunos, abordando temas como tomada de decisão, habilidades sociais e comportamentos de risco. Já o Programa Justiça Restaurativa nas Escolas propõe uma abordagem baseada na reparação de danos e na promoção do diálogo entre vítimas e agressores, buscando a construção de soluções pacíficas para conflitos e a redução da reincidência de comportamentos violentos. No entanto, muitas dessas iniciativas ainda carecem de continuidade e de uma implementação mais abrangente. A falta de um planejamento mais sistemático e a escassez de recursos em muitas regiões comprometem o alcance e a eficácia dessas ações, fazendo com que o problema persista de maneira alarmante.

Durante a Banca, foram levantados pontos cruciais sobre as lacunas e desafios que ainda existem em relação ao enfrentamento da violência nas escolas. A

naturalização da violência escolar foi um dos primeiros aspectos abordados, o que implica na visão de que a violência se tornou parte do cotidiano escolar, muitas vezes tratada com indiferença ou algo rotineiro. Este fenômeno é uma consequência de uma realidade em que as agressões e os conflitos são vistos como algo normal, dificultando o desenvolvimento de soluções eficazes para o problema.

Outro ponto fundamental discutido pela Banca foi a falta de continuidade nas ações educativas voltadas para a violência escolar. Muitas das iniciativas surgem como projetos pontuais e temporários, sem que haja uma implementação duradoura ou integrada no contexto escolar. A ausência de um compromisso contínuo com a formação de professores e com o desenvolvimento de políticas públicas resulta em um ciclo de ineficácia, onde a violência é frequentemente tratada apenas como uma resposta imediata a incidentes pontuais, sem considerar suas causas estruturais.

A questão da presença de profissionais da Psicologia nas escolas também foi levantada, sendo um tema polêmico, mas de grande relevância. A inclusão de psicólogos nas escolas, para lidar com os traumas e as questões emocionais que muitas vezes estão na raiz dos comportamentos violentos, tem sido cada vez mais defendida. O papel desses profissionais poderia ser de fundamental importância na mediação de conflitos, no acompanhamento de alunos em situação de risco e no apoio à formação socioemocional de toda a comunidade escolar.

No entanto, a realidade do município de Corumbá - MS, infelizmente continua precária, dado que há a presença de apenas um psicólogo responsável por atender todas as escolas. Sabemos que essa realidade dificulta significativamente o trabalho de apoio psicossocial nas escolas, comprometendo a capacidade de oferecer o atendimento necessário para lidar com os problemas emocionais e comportamentais dos estudantes. Essa carência reflete uma falha estruturante, que limita as possibilidades de intervenção eficaz no enfrentamento da violência escolar e no cuidado com a saúde mental dos alunos.

Além disso, a falta de articulação entre as escolas e o Conselho Tutelar foi mencionada como uma grande lacuna. A integração mais efetiva entre essas instituições é imprescindível para garantir a proteção dos alunos e a resolução de casos de violência de forma rápida e eficaz. A colaboração entre as escolas, os profissionais da educação e o Conselho Tutelar poderia resultar em respostas mais eficientes diante de situações de risco, mas, na prática, essa articulação ainda é bastante limitada.

A necessidade de educadores sociais também foi um ponto ressaltado, já que esses profissionais desempenham um papel importante na mediação de conflitos e na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Eles podem atuar diretamente com estudantes em situação de vulnerabilidade social, ajudando a reduzir a violência e a promover uma cultura de paz dentro da escola.

Por fim, um aspecto que deve ser enfatizado é a percepção simplista sobre as causas da violência escolar. Muitas vezes, a violência é tratada de forma superficial, sem uma análise profunda das questões estruturais que contribuem para seu surgimento, como a desigualdade social, a falta de oportunidades e a precariedade das condições de vida de muitos alunos. Compreender a violência escolar em sua totalidade, levando em consideração os fatores socioeconômicos, culturais e psicológicos, é fundamental para se construir estratégias mais eficazes de enfrentamento.

Esses pontos discutidos pela Banca evidenciam a complexidade do problema da violência escolar e a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes, que vão além de soluções imediatas e pontuais. O combate à violência nas escolas exige uma abordagem multifacetada, que envolva a formação de profissionais, a articulação entre diversas instituições e a criação de um ambiente escolar que, de fato, promova a paz e o respeito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., & RUA, M. G. (2002). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO.

ARENDT, H. (2016). **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva.

ARENDT, H. (2022). **Sobre a violência** (15ª ed., A. Duarte, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BATISTA, A. S., & El-moor, P. D. (1999). **Violência e agressão**. In W. Codo (Coord.), Educação: carinho e trabalho (pp. 123-131). Petrópolis: Vozes.

BAZZO, J. (2018). **'Agora tudo é bullying'**: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).

BOARINI, M. L. (2013). **Indisciplina escolar**: uma construção coletiva. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17(1), 123-131. https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv3vCvPxZBmwqC9cv/?lang=pt

BRASIL. (1940). Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848compilado.htm

BRASIL. (2006). Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

BRASIL. (2015). Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. (2018). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. (2014). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Brasília: MEC. Disponível em http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf

BRASIL. (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file

BRASIL. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf

BRITO, R. R. (2006). Os Direitos Humanos na perspectiva de Hannah Arendt. **Revista Ética & Filosofia Política,** 9(1), 1-5.

CAMARGOS, M. A., & OLIVER, F. C. (2019). Uma experiência de uso do georreferenciamento e do mapeamento no processo de territorialização na Atenção Primária à Saúde. **Saúde em Debate**, 43(123), 1259-1269. https://doi.org/10.1590/0103-1104201912321

CARDOSO, J. C., GOMES, C. A., & SANTANA, E. U. (2013). Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** 21(81), 685-710. https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400004

CASER, L. P., LOUZADA, A. P. F., & SILVA, M. I. C. (2015). **Silêncios em Liberdade Assistida**: encontros entre artes de governar. Revista Polis e Psique, 5(3), 6-25. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2015000200002&lng=pt&nrm=iso

CASTELO BRANCO, P. H. V. B. (2016). **Burocracia e crise de legitimidade**: a profecia de Max Weber. Lua Nova, 99, 47-77. https://doi.org/10.1590/0102-6445047-077/99

CHARLOT, B. (2002). **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, 4(8), 432-443.

CHAVES, D., & Souza, M. (2018). **Bullying e preconceito**: a atualidade da barbárie. Revista Brasileira de Educação.

Conceição, S., & Magrini, E. C. H. (2008). **Os caminhos do comportamento agressivo no cotidiano escolar**. Educere et Educare, 3(6), 101-118.

CUNHA, L. L. (2017). **Relações entre desigualdades sociais intraurbanas e o fenômeno da violência na infância na cidade de Porto Alegre - RS**; Brasil (2000 - 2014) (Tese de doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COSTA, P. A. S. (2011). **Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS** (Dissertação de mestrado). Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

DIAS, M. B. (2010). **A lei Maria da Penha na justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

FANTE, C. (2005). **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz (2ª ed.). Campinas, SP: Verus.

FALEIROS, E. T. S., & Campos, J. O. (2000). **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. Brasília: Unicef. Recuperado em setembro, 2004, de http://www.cecria.org.br/banco/violencia.htm

FALEIROS, V. P. (1998). **A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores:** a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In M. F. P. Leal & M. A. César (Orgs.), Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (pp. 9-28). Brasília: CECRIA.

FERLA, L. (2009). **Feios, sujos e malvados sob medida:** a utopia médica do biodeterminismo, São Paulo (1920-1945). São Paulo: Alameda.

FERREIRA, A. (2018-2019). **Poder, violência e esfera pública**: uma análise arendtiana. Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, XI(XI).

FOUCAULT, M. (1988). **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (2014). **Microfísica do poder** (R. Machado, Org. e Trad.). 29ª ed. Graal. (Trabalho original publicado em 1979).

G1 Globo. (2023, março 27). **Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar**; veja dados sobre agressão contra professores. G1. https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml. Acesso em 15 de abril de 2024.

G1 Globo. (2024, abril 28). **Mãe de Carlinhos, aluno agredido na escola, fala pela 1ª vez**: 'Como eu imaginar que uma criança iria matar meu filho?'. G1. https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/28/mae-de-carlinhos-aluno-agredido-na-escola-fala-pela-1a-vez-como-eu-imaginar-que-uma-crianca-iria-matar-meu-filho.ghtml. Acesso em 02 de maio de 2024.

HERB, K. (2013). **Além do bem e do mal:** O poder em Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault. Revista Brasileira de Ciência Política, 10, 267-284.

HOBBES, T. (2003). **Leviatã** (J. P. Monteiro & M. B. N. da Silva, Trad.). 2ª ed. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1651). https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

INOUE, S. R. V., & Ristum, M. (2008). **Violência sexual:** Caracterização e análise de casos revelados na escola. Estudos de Psicologia, 25(1), 11-21.

JOZEF, F., Silva, J. A. R. da, Greenhalgh, S., Leite, M. E. D., & Herreira, V. H. (2000). **Comportamento violento e disfunção cerebral:** Estudo de homicidas no Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22(3), 124-129. https://www.scielo.br/j/rbp/a/P7GF75knQmBrY3bhmyKcwNN/?lang=pt&format=pdf

KAPLAN, H. B., Sadock, B. J., & Grebb, J. A. (2003). **Compêndio de psiquiatria**: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Artmed.

LOPES, C., & Rossato, R. (2023). **Quando a Polícia Militar vai à escola**: Uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. Educação e Pesquisa, 49, e248317. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248317

LOPES, A. A. N. (2005). **Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro), 81(5 Supl), S164-S172.

MARX, K. (2013). **O capital**: Crítica da economia política, livro 1. Boitempo. (Trabalho original publicado em 1867).

MARX, K. (1985). Capítulo XXIII. A assim chamada acumulação primitiva. In **O capital – Crítica da economia política, livro primeiro, tomo II**. Nova Cultural Ltda.

MELO JÚNIOR, J. A. C. de C. (2010). **Burocracia e educação**: Uma análise a partir de Max Weber. Pensamento Plural, 6, 147-164.

MENDES, C. (2015). **Pós-estruturalismo e a crítica como repetição**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 30(88), 45-59. https://doi.org/10.17666/308845-59/2015. Acesso em 10 de abril de 2024.

NALLI, M. A. G. (2000). **Édipo foucaultiano**. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, 12(2), 109-128.

NEVES, D. B. S., Ramirez, C. F. G., & Brum, I. R. (2004). Atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual: Experiência em Manaus. In **Brasil. Ministério da Saúde, Violência faz mal à saúde** (pp. 163-175). Ministério da Saúde.

NASCIMENTO, L. A., & Garcia, C. B. (2015). **Hannah Arendt: Vínculos e distinções entre educação e política.** Paco Editorial.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de, Pasini, A. I., & Levandowski, G. (2013). **O bullying escolar no Brasil:** Uma revisão de artigos científicos. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 15(2), 203-215. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (online).

OLIVEIRA, V. C. de, Dutra, N. M., & Ludgero, L. F. (2023). **Temos projetos e temos polícia**: A visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 104, e5342. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5342.

Organização Mundial da Saúde. (2002). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. OMS.
PANOSSO, M. G. (2019). **Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar.**

PEREIRA, A. C. R. (2018). **História oral de vida de professores: Direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar.**

PEREIRA, A. I. B., & ZUIN, A. Á. S. (2019). **Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico.** Educação & Revistas, 35(76), 331–351. https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821

PINHEL RIBEIRO, K. (2022). **Violência e poder em Hannah Arendt**. Cadernos Arendt, 1(1), 1-10. https://doi.org/10.26694/ca.v1i1.1776

RUIZ, B. (2014). **Poder, violência e biopolítica**: Diálogos (in)devidos entre H. Arendt e M. Foucault. Veritas: Revista de Filosofia da PUCRS, 59(1), 10-37.

SCHIO, S. M. (2012). **Hannah Arendt: História e liberdade:** Da ação à reflexão (2. ed.). Clarinete.

SILVA, M. da, & SILVA, A. G. da. (2018). **Professores e alunos:** O engendramento da violência da escola. Educação Real, 43(2), 471-494. https://doi.org/10.1590/2175-623664089

SOUZA, L. P. de. (2019). **Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande**-MS (E-book). Editora Inovar. ISBN 978-65-80476-00-8.

SOUZA, L. P. de. (2015). **Violência escolar: Um estudo a partir das representações de professores e gestores.** Linguagens, Educação e Sociedade, 32, 183-201. https://doi.org/10.26694/les.v0i32.8631 . Acesso em: 26 de junho de 2024.

SOUZA, J. C. de. (2012). **Violência escolar**. Editora Pillares.

SPOSITO, M. P. (2001). **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Revista Educação e Pesquisa, 27(1), 87-103.

TJDFT. (2019). **Justiça restaurativa:** Entenda os conceitos e objetivos. https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2019/maio/justica-restaurativa-entenda-os-conceitos-e-objetivos. Acesso em: 10 de junho de 2024.

VALENÇA, A. M., *et al*. (2010). **Comportamento violento, gênero e psicopatologia**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 13(2), 238-252.

VASCONCELOS, I. C. O. de. (2017). **Aprender a conviver, sem violência:** O que dá e não dá certo? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(97), 897–917. https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501180. Acesso em: 05 de março de 2024.

VILHENA, J. de. (2002). Agressividade e violência: Reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. In **Mal-estar e subjetividade** (Vol. II, n. 2, pp. 27-58). Fortaleza.

WEBER, M. (1999). **Economia e sociedade** (Vol. 2). UnB.

Williams, L. C. A. (2002). **Abuso sexual infantil**. In H. J. GUILHARDI, M. B. B. MADI, P. P. QUEIROZ, & M. C. Scoz (Orgs.), Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. ESETec. Acesso em: novembro de 2004, disponível em http://www.ufscar.br/~cech/laprev/abuso.pdf

XAVIER, A. de F. (2023). **A adolescência e os problemas de conduta e agressividade no contexto escolar.** Construção Psicopedagógica, 33(34), 61-73. https://doi.org/10.37388/cp2023/v33n34a06. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.