



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

MICHELENI MÁRCIA DE SOUZA MORAES

**ANÁLISE ARGUMENTATIVA DOS DISCURSOS DOCENTES
SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Rio de Janeiro - 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

MICHELENI MÁRCIA DE SOUZA MORAES

**ANÁLISE ARGUMENTATIVA DOS DISCURSOS DOCENTES
SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte de requisitos à obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Renato Jose de Oliveira

Rio de Janeiro - 2019

CIP - Catalogação na Publicação

M827a Moraes, Micheleni Márcia de Souza
Análise Argumentativa dos Discursos Docentes
Sobre Violência Escolar / Micheleni Márcia de Souza
Moraes. -- Rio de Janeiro, 2019.
138 f.

Orientador: Renato José de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. Argumentação. 2. Ato Responsável. 3. Dialogia.
4. Violência escolar. 5. Discursos. I. Oliveira,
Renato José de, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “ANÁLISE ARGUMENTATIVA DOS DISCURSOS DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR.”

Doutorando(a): Micheleni Márcia de Souza Moraes

Orientado(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Renato José de Oliveira (UFRJ)

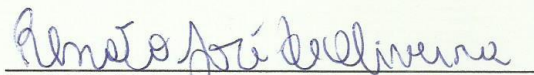
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

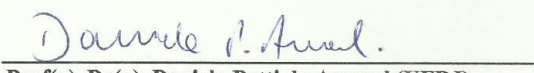
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

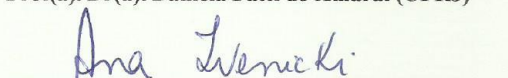
Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2019.

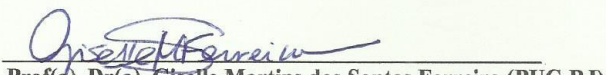
Banca Examinadora:

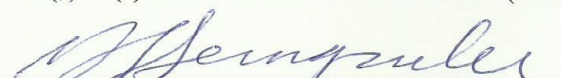
Presidente:


Prof(a). Dr(a). Renato José de Oliveira (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Giselle Martins dos Santos Ferreira (PUC-RJ)


Prof(a). Dr(a). Marcio Silveira Lemgruber (UNESA)

Quero dedicar este trabalho a duas pessoas especiais em minha vida:

Minha mãe, Antônia Maria da Silva, mulher guerreira, forte, frágil, imensamente linda e generosa. Mulher que aos 09 anos de idade foi abandonada à própria sorte na vida, entregue a estranhos para ser empregada doméstica por um prato de comida. Mulher que lutou, sofreu todo tipo de violência e humilhação, mas jamais perdeu a fé e a ternura. Batalhou para educar seus filhos, nunca desistiu de lutar e nos ensinou que o estudo, a humildade são fundamentais na vida da pessoa. Mãe, a senhora não tem “quarta série primária” porque a ti foram negadas muitas chances e condições. No entanto não lhe faltaram o amor e a coragem de lutar para oferecer o melhor que podia dar a nós, seus filhos. É pela senhora que cheguei até aqui. Por sua causa estou aqui nesse momento de estudo e defesa de uma tese e por sempre ter confiado em mim e não desistido de mim, lhe dedico este trabalho.

O que é ser humano se não afetar outra vida humana? Hoje, digo que me sinto honrada por ter sido afetada positivamente pelo encontro amoroso do aprendizado humano na pessoa do mestre Renato, como tanto falava o saudoso amigo Vicente. Renato, você me re-ensinou a caminhar, a crer que ainda é possível semear flores onde brotaram espinhos. E é com o sentimento de gratidão pela caminhada que dedico este trabalho a você, professor Renato José de Oliveira, pela alegria do encontro, por ser sua última orientanda no Serviço Público, pela orientação paciente e amorosa. Se cheguei até aqui foi por que você não me abandonou e confiou em mim quando eu estava quase sem forças, me deu a esperança de lutar. Muito obrigada. Só peço a Deus que continue lhe abençoando e você sendo este grande ser humano que és.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Mentores Espirituais pela presença doce e incomparável, grande mistério, a Salvação;

A minha mãe, Antonia Maria, por tudo o que representa em minha vida: a existência firme e serena, forte e suave de um ser humano;

A meus filhos Karen Ramayana, primeira e única. Kelsey Aman, meu reizinho. Kesley Anthony, meu príncipe e Kelvyn Andrew meu rei. Filhos da minha vida, filhos do meu viver. Amo, amo e amo. Sem palavras. A vocês, todos os meus sonhos e caminhar.

Ao querido professor Renato José de Oliveira pela orientação carinhosa e atenta;

Meus irmãos, sobrinhos, cunhados e cunhadas, pela presença afetuosa;

Às pessoas mais especiais e presentes em minha vida, Aparecida ou simplesmente, dona Cida, minha mãe adotiva e meus irmãos queridos: Iolanda, Tadeu, Meire, Joana, Vinícius, Marta, Deise e Emanuel. Vocês são meu amparo, meus anjos de guarda. Amor sem explicação, sem limites, amor de toda hora...

Julio César, Kátia Aniceto, companheiros de jornada, oferecendo o suporte na UFMS nos primeiros anos de licença;

Ana Lúcia, grande companheira. Amiga à primeira vista que ganhei pelo PPGE/UFRJ para vida toda;

À querida Joana, ao amigo Pedro e às nossas Anas por tantos momentos de apoio e incentivo;

Aos amigos Benedito, Pedro Muta e Roger Simões pelo apoio e carinho;

Aos amigos Márcio, Fernanda, Matheus e Vítor pelo apoio nas madrugadas ao encaminhar o Kelvyn Andrew para a escola, no nervosismo dos processos seletivos, pelas palavras de conforto, porque sou mãe, estudante, mulher, professora, amiga, e com vocês reforçou-se ainda mais em mim a crença: “Deus honra quem n’Ele confia”!

Às queridas amigas da UFMS, Vivina, Célia Piatti, Joelci, Edna Scremin-Dias, Olívia, Sônia Urt, às Quintessências e ao amigo Eder Ahmad;

À família Passos Pilates, representadas nas pessoas de Luzimar e família, Kelly, Kennya, Lúcia, Mara, Bianca, Karlla, pelos momentos de convivência alegre, positiva que muito alimentaram meu estado psicológico e físico em momentos de cansaço e desânimo causados pela depressão. Vocês me ajudaram muito!

Às queridas e competentes Ana Paula Oliveira Embaló e Ana Cecília Santos pela acolhida nas escolas;

E um agradecimento especial a Solange Rosa, a querida Sol, nosso apoio e base no PPGE/UFRJ. Valeu, Sol!

Aos professores que gentilmente aceitaram fazer parte da banca de avaliação, professora Dr^a. Daniela Patti do Amaral, professora Dr^a. Ana Ivenicki, professora Dr^a Giselle Martins dos Santos Ferreira e professor Dr. Márcio Silveira Lemgruber;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro pela alegria das aprendizagens compartilhadas;

Aos colegas do grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação- GPÉE/UFRJ;

Aos colegas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

A todos aqui citados e os que por ventura deixei de citar, mas que estiveram presentes em minha vida, os meus mais sinceros agradecimentos por me sustentarem nessa caminhada. Não foram dias fáceis, mas foram dias possíveis graças ao apoio incondicional de cada um de vocês.

RESUMO

MORAES, MICHELENI MÁRCIA DE SOUZA. **Análise argumentativa dos discursos docentes sobre violência escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

Esta pesquisa teve por propósito investigar a relação entre violência escolar e trabalho docente a partir de depoimentos escritos feitos por professores. Buscou aferir em que medida esses profissionais de ensino estão discutindo e desenvolvendo estratégias para a resolução de problemas referentes à ocorrência de violência nas escolas. Para fundamentar a discussão, dialoguei com os pilares teórico-metodológicos da Teoria da Argumentação formulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e estudados por Oliveira (2016), Lemgruber & Oliveira (2011), assim como com a abordagem dialógica desenvolvida por Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017). Também recorri às contribuições de autores que focalizam o tema da violência em seus estudos, principalmente Arendt (1999, 2018), Abramovay et al. (2001), Abramovay e Rua (2002) e Charlot (2000, 2002). Os depoimentos docentes foram coletados por meio de um questionário, respondido por 26 sujeitos. Seus argumentos foram, portanto, os disparadores das discussões e reflexões tecidas neste trabalho. Por meio delas, acredito ter contribuído para alargar a compreensão dos sentidos e significados da violência escolar e para mostrar a possibilidade do uso da argumentação na desconstrução de episódios violentos no contexto escolar nos dias de hoje.

Palavras-chaves: Argumentação – Ato Responsável – Dialogia – Violência escolar - Discursos

ABSTRACT

MORAES, MICHELENI MÁRCIA DE SOUZA. **Análise argumentativa dos discursos docentes sobre violência escolar**. 2019. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The purpose of this research was to identify the relationship between school violence and pedagogic work based on written statements done by teachers. It intended to assess the level in which these teaching professionals are discussing and developing strategies to solve problems related to school violence episodes. To substantiate the discussion, I established dialogues with the theoretical and methodologic pillars of the Theory of Argumentation formulated by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and studied by Oliveira (2016), Lemgruber & Oliveira (2011), as well as with the dialogic approach developed by Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017). I also drew on contributions of authors focusing on the theme of violence in their studies, principally Arendt (1999, 2018), Abramovay et al. (2001), Abramovay e Rua (2002) and Charlot (2000, 2002). The teachers' statements were collected through a questionnaire answered by 26 subjects. Their arguments were, therefore, the triggers for the discussions and considerations developed in this work. Through those, I believe to have contributed not only to enhance the comprehension of senses and meanings of school violence, but also to show the possibility of using argumentation in order to deconstruct episodes of violence in the school context nowadays.

Key Words: Argument – Responsible Act – Dialogism – School Violence – Discourses

RÉSUMÉ

MORAES, MICHELENI MÁRCIA DE SOUZA. **Análise argumentativa dos discursos docentes sobre violência escolar** 2019. Thèse (Doctorat em Educação) – Faculté d'éducation, de l'Université Fédérale do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Cette recherche vise à étudier la relation entre la violence à l'école et le travail d'enseignement à partir de déclarations écrites par les professeurs. Il a cherché à évaluer dans quelle mesure ces professionnels de l'enseignement discutent et élaborent des stratégies pour résoudre les problèmes liés à la violence dans les écoles. Afin de prendre la discussion, j'ai dialogué avec les piliers des méthodes théoriques dans la théorie de L'Argumentation développé par Perelman et Olbrechts-Tyteca's (2005) et l'étude de De Oliveira (2016), Lemgruber & Oliveira (2011), ainsi que l'approche dialogique, tel que développé par Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017). J'ai également utilisé les contributions d'auteurs qui se concentrent sur le sujet de la violence dans leurs études, principalement Arendt (1999, 2018), Abramovay et al. (2001), Abramovay e Rua (2002) et Charlot (2000, 2002). Les déclarations d'enseignement ont été recueillies au moyen d'un questionnaire auquel ont été répondu par 26 personnes. Ses arguments ont donc été les déclencheurs des discussions et des réflexions faites dans ce travail. Grâce à eux, je crois avoir contribué à élargir la compréhension des sens et des significations de la violence à l'école et à montrer la possibilité d'utiliser l'argumentation pour déconstruire les épisodes de violence dans le contexte scolaire actuel.

Mots clés: Argumentation-Acte Responsable-Dialogue-Violence à L'école-Discours

LISTA DE SIGLAS

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

ECV - Estética da Criação verbal

EI - Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal

IES - Instituição superior de Ensino

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU-Organização das Nações Unidas

QG - Quadros de Guerra

SV - Sobre a Violência

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

TA - Teoria da Argumentação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento por Descritor

Quadro 2. Composição da amostra analisada

Quadro 3. Definições de violência apresentadas pelos oradores

Quadro 4. Definições de violência escolar apresentadas pelos oradores

Quadro 5. Respostas dos oradores à terceira questão

Quadro 6. Respostas dos oradores à quarta questão

Quadro 7. Respostas dos oradores à quinta questão

Quadro 8. Respostas dos oradores à sexta questão

Quadro 9. Respostas dos oradores à sétima questão

Quadro 10. Resposta dos oradores à oitava questão

Quadro 11. Respostas dos oradores à nona questão

SUMÁRIO

Introdução	13
Da Motivação e da minha Trajetória...	13
Do presente estudo...	16
Da estruturação da pesquisa...	22
Capítulo 1	
COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA	27
1.1. Definindo a violência	29
1.2. Violência segundo Hannah Arendt	35
1.2.1. A banalização da violência segundo Hannah Arendt	46
1.3. Violência e contemporaneidade	50
1.4 - Situando a violência no contexto escolar	55
Capítulo 2	
DA METODOLOGIA ou dos caminhos trilhados para compreender os discursos dos professores sobre violência escolar	66
2.1. Da escolha da metodologia e dos instrumentos de pesquisa	66
2.1.2. Dos instrumentos de pesquisa	68
2.2. Dos aportes teórico-metodológicos	69
2.3. Das expectativas, do instrumento de pesquisa e dos percalços	72
Capítulo 3	
SONS E SILÊNCIOS: a violência nos discursos dos professores	77
3.1 - Interpretando os discursos presentes em cada questão	78
3.2 – Contextualizando o conjunto dos discursos	110
Considerações Finais	116
Referências Bibliográficas e demais obras consultadas	123
Apêndices	129
1. Tipologia Das Técnicas Argumentativas Estudadas pela TA	129
2. Questionário Aplicado na Pesquisa	130
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (meio físico)	131
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (meio eletrônico)	134

INTRODUÇÃO

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o momento da reflexão crítica sobre a política. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (FREIRE, P. 1996. p. 43,44).

Da Motivação e da minha Trajetória...

A motivação que me conduziu à realização desta pesquisa partiu da minha experiência profissional na área educacional. Nas reflexões pertinentes à minha vivência em sala de aula, percebi (e percebo) que a violência era e continua sendo um tema bastante atual e que ocupa o centro das discussões entre professores, pais e sociedade em geral.

Das situações que vivenciei nas escolas em que trabalhei, a violência estava mais ligada à falta de respeito ou a questões que envolviam indisciplina em sala de aula. De vez em quando algum aluno interpelava alguma ordem e eu não interpretava isso como um ato violento, ao contrário, considerava como um fator positivo a postura questionadora do estudante, fato que muitos colegas não concordavam comigo. No ano de 1992, atuei no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio no período noturno de uma escola estadual no município de Ladário/MS. Dessa época, recordo que se iniciavam no cenário de pesquisas, estudos sobre gangs e agrupamentos juvenis. Nesse ano, vivenciei situações de conflito com um estudante que ia para a escola, mas permanecia no pátio em grupos ou nas famosas “rodinhas”, recusava-se a entrar para a sala, envolvia-se em brigas com grupos rivais na cidade. Isso me incomodava muito, e resolvi enfrentar a situação porque, na minha concepção, ser professor é trabalhar para que o estudante desenvolva suas potencialidades e se torne cada vez mais uma pessoa melhor. Quando eu percebia que ele não estava em sala no horário da aula, dirigia-me ao pátio para buscá-lo. Ele me enfrentava e eu insistia, algumas vezes carinhosamente, outras repreensivamente, mas todas com postura firme e com a exigência para ele estudar e estar em sala de aula. Inicialmente ele me ameaçava fisicamente, me agredia verbalmente e, aos poucos, fui conquistando a sua confiança. Quando ia para o ponto de

ônibus no final do expediente, ele me acompanhava e dizia que estava me protegendo, que ninguém iria me atacar, “mexer comigo”. Essas cenas “pitorescas” de meu cotidiano escolar são capítulos que compõem o enredo de minha experiência pedagógica e que me incita a refletir sobre a mesma. Utilizando as palavras de Paulo Freire, com as quais iniciei esta **Introdução**, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Não adianta estudarmos belas teorias, beber em fontes de renomados teóricos e pesquisadores se não transformarmos nossa prática pedagógica. E a transformação ou o fazer diferente e fazer a diferença implica aliar a teoria e a prática de tal forma, de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

No entanto, esse meu depoimento, longe de ser romantizado ou de afirmar heroicamente “eu consegui!” (trabalhar de forma que minha intervenção pedagógica levasse a uma reflexão ao estudante e a uma mudança de postura), provocou em mim uma reflexão maior com o avanço dos anos. Se, brigas entre os colegas, agressões verbais, brigas entre gangues, algumas depredações nos prédios e móveis escolares eram os atos mais corriqueiros no cotidiano das escolas, hoje é possível observar que essas manifestações de violência têm aumentado não apenas em número, mas principalmente na intensidade das agressões e depredações. Armas de fogo, bombas caseiras, facas, canivetes, drogas, parecem fazer parte do material escolar. Não é somente este o tipo de violência presenciada na escola. As formas psicológicas vinculadas/corporificadas por ameaças, humilhações, discriminações, preconceitos e desrespeito, nem sempre são percebidas, mas ainda assim são tão graves e podem perdurar por anos.

Sem perder o contato com as escolas da educação básica, passei a atuar na formação de professores nos níveis médio e superior. No ano de 1993, trabalhei no curso Normal em uma Escola Estadual no município de Corumbá/MS, em um programa intitulado Centro de Estudos, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério/CEFAM e também nos cursos de licenciatura do Campus de Corumbá da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. De 1994 até hoje, trabalhei com várias turmas de diferentes cursos de licenciaturas e tive oportunidade de lecionar na Universidade Federal Fluminense, em Niterói-RJ, e na Universidade Federal da Bahia (BA), bem como minha instituição de origem, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessas IES, ministrei várias disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino, Arte - Educação, Literatura Infantil,

Sociologia da Educação, Educação e Políticas Públicas entre outras. No entanto, é a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem a que me acompanha durante todos esses anos. Como toda ação humana é transcendente e geradora de significados, no exercício de minha profissão de ser professora, eu assumo essa minha condição existencial, embebida do sentimento de pertencimento a esta classe profissional que tem uma função e papel social complexo e importante, de modo que busco cotidianamente exercitar a reflexão sobre meus atos.

Como, por meio do meu trabalho, das minhas ações, posso contribuir para a construção de uma sociedade pautada pela ética, democracia, justiça social e solidariedade? E, principalmente, como os aportes teóricos da ciência psicológica e da pedagogia podem colaborar na formação dos estudantes que compõem as turmas que leciono? Como desenvolver uma disciplina de cunho teórico sem perder a relação com a prática? Como articular os conteúdos teóricos, os fundamentos da ciência psicológica, com os problemas contemporâneos da educação?¹Esses entre outros questionamentos direcionam a minha atuação pedagógica.

Ao trabalhar os conteúdos pertinentes às unidades de ensino do programa da disciplina, busco revisitar a teoria no nível do “chão da escola”, problematizando com os licenciandos sobre as questões que permeiam o cenário escolar. E uma das questões que mais têm sobressaído nas discussões é a violência na escola. Os estudantes relatam sobre vários fatos e situações envolvendo a violência nas escolas. São experiências que chocam e causam certo desconforto nesse processo de formação e que suscitam muitas controvérsias em suas falas. Estes, em grande maioria, são adolescentes que recém concluíram o Ensino Médio e trazem ainda ideias do senso comum que os levam a culpar a família e os estudantes, sem fazer uma análise das condições políticas, econômicas e sociais de vida nas quais estes e suas famílias estão inseridas. Destacam-se ainda nessas discussões o fato de os estudantes, e muitos destes já atuantes em sala de aula, não se sentirem preparados para lidar com as situações que envolvem violência na escola.

Concomitantemente a essas discussões em sala de aula, desenvolvi projetos nas escolas, orientei monografias de conclusão de curso envolvendo temas sobre violência

¹ As disciplinas Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem são disciplinas de fundamentos pedagógicos que apresentam ementas com pontos que abordam a história da ciência psicológica, desenvolvimento infantil, adolescência, aprendizagem. Busco trabalhar esses temas articulando-os com as categorias historicidade e subjetividade.

escolar. Participei de um projeto de pesquisa com abrangência nacional, coordenado pelo Conselho Federal de Psicologia, Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, de Entidades Representativas de Psicologia e a participação de 10 Universidades Públicas Brasileiras. A pesquisa² Violência e Preconceito na Escola, cuja execução ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso, foi desenvolvida em dois momentos/eixos: no primeiro foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica sobre violência e preconceito na escola e, na segunda etapa, foram desenvolvidas oficinas em escolas. A equipe da UFMS da qual eu fiz parte ficou responsável pelos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul/ Região Centro-Oeste.

Apesar dos estudos e pesquisas que venho desenvolvendo sobre essa temática, percebo que tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, muitas questões ainda precisam ser respondidas. O que está acontecendo na escola - professores sendo espancados por alunos e pais de alunos, colegas brigando dentro da sala de aula, uso de armas (branca e de fogo), consumo de drogas ilícitas no ambiente escolar, depredação dos mobiliários entre outros atos violentos -, me levam a crer que esses problemas são reflexos de uma crise que assola a sociedade. Perplexos, os professores não estão sabendo muitas vezes como enfrentá-los. Esgotados, eles estão adoecendo e os estudantes, por sua vez, estão sendo formados por uma cultura do medo e da violência.

Do presente estudo...

Diante do amplo quadro de violência existente na sociedade selecionei, de comum acordo com o orientador, como objeto para investigação nesta pesquisa os discursos feitos por professores da educação básica sobre violência e sobre violência escolar. Busquei, então, investigar os argumentos deles a respeito desse fenômeno que avança sobre o cotidiano das escolas brasileiras. Fui pesquisar no Banco de Teses da Capes as produções dos últimos 05 anos compreendendo, assim, 2011 a 2016. Inicialmente, como estava sob a orientação da professora Dr^a. Maria Judith Sucupira Lins, os descritores selecionados foram Ética, Formação de professores, Violência na Escola. Em 2016, sob a orientação do professor Dr. Renato José de Oliveira fiz nova busca com os descritores Argumentação, Formação de professores, Violência na Escola. Ao colocar esses descritores, apareceram mais de nove mil trabalhos. No entanto, a

²Pesquisa violência e preconceitos na escola [recurso eletrônico] : relatório final / organização: Sumaya Persona de Carvalho, Ângela Fátima Soligo ; instituição executora: Universidade Federal de Mato Grosso.- Cuiabá : UFMT, 2015.

partir de um primeiro exame dos resumos, verifiquei que muitas produções eram de outras áreas, como da área jurídica, da comunicação, da saúde, do serviço social e encontrei trabalhos até mesmo das ciências exatas empregando como referencial a argumentação. Resolvi, então, filtrar a busca, restringindo-a à área da Educação. Encontrei desta forma, 158 trabalhos entre Dissertações e Teses. Das leituras dos resumos dos trabalhos, 33 apresentam resultados sobre violência na escola sendo que apenas 01³ tem como referencial teórico a Argumentação e/ou Nova Retórica de Perelman e Olbretchs-Tyteca, discutindo o fenômeno do Bullying. Ou seja, somente um estudo compreende a palavra chave Argumentação em sua estrita relação com o referencial teórico em questão. Há trabalhos, por exemplo, que em seus títulos utilizam a palavra Argumentação, mas discutem a aprendizagem matemática a partir da Epistemologia Genética.

Ainda em relação à Argumentação, considerando o termo Discurso como tendo proximidade conceitual, destaquei 02 trabalhos⁴ em cujos títulos apareceram as terminologias “construção do discurso” e “construção de discursividades”. A leitura dos resumos das dissertações evidenciou a não utilização de referenciais da Nova Retórica e nem do estudo dos Gêneros dos Discursos abordado por Bakhtin, por exemplo. As duas dissertações têm como orientador o mesmo professor e pertencem à mesma linha de pesquisa/programa.

A seguir, apresento um quadro com as temáticas trabalhadas nas 35 produções selecionadas:

TEMATICAS	QUANTIDADE
Bullying	09
Argumentação, Nova Retórica	01
Ação do Gestor	06
Violência na Escola	06
Estado da Arte	02
Violência na Escola e Reflexo no Judiciário	01
Construção do Discurso sobre Violência na escola	02

³RIBEIRO, WILLIAM DE GOES. Multiculturalismo e Ética/Moral em Educação: a retórica no discurso contra o bullying . Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Tese de Doutorado, 2015.

⁴BOTELHO, CAROLLINE DE SOUZA. Representações sociais e construção das discursividades no contexto escolar: um estudo sobre o fenômeno do Bullying. Mestrado em Educação. UFMA, São Luís. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2013. E, ORDONEZ, CECILIA. A Construção do discurso sobre a violência escolar: um estudo de caso na rede pública de ensino em São Luís. Mestrado em Educação. UFMA, São Luís. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA, 2015.

Rede de Proteção, Direitos Humanos	02
Indisciplina	02
Violência Contra o Professor na escola	01
Violência e Estigma	01
Mediação e Conflitos	01
Cultura do Medo	01

Quadro 1. Levantamento por Descritor

Considerando os trabalhos analisados percebi uma grande divisão quanto à compreensão do conceito de violência, corroborada pelas pesquisas que tiveram como objetivos o levantamento do estado da arte. Tais estudos, destacam a polissemia e a pluralidade de concepções dessa categoria de análise. Os trabalhos ainda indicam que as hierarquizações sociais e culturais têm influência direta na produção da violência.

Em relação à violência na escola, as pesquisas tratam em sua maioria sobre violência contra a escola, violência física entre os estudantes e ligadas à indisciplina escolar e/ou Bullying. Sposito (2009), por exemplo, ao fazer um balanço das pesquisas sobre as relações entre a violência e escola no Brasil, após 1980, identifica que as produções teóricas – dissertações e teses da pós-graduação em Educação de Universidades de São Paulo, defendidas entre 1980-2000 – traziam duas principais modalidades de violência: ações contra o patrimônio, mais direcionadas para a estrutura física da escola, por meio de depredações e pichações, por um lado; e formas de agressão interpessoal, principalmente aquelas praticadas entre os alunos. Naquele momento, segundo a autora, o tema da violência escolar ainda era pouco estudado, pois ela localizou, dentre os 8.667 trabalhos, apenas nove que investigavam a violência na escola.

A discriminação e a dominação aparecem em grande parte dos trabalhos. A exclusão e a segregação também são percebidas como forma de expressão da violência e do preconceito assim como as agressões físicas e verbais, que encontram ressonâncias no conceito de violência apresentado no Relatório Mundial sobre a Violência, organizado pela Organização Mundial de Saúde:

ação que utiliza intencionalmente a força ou poder físico, em forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa, um grupo ou mesmo uma comunidade, e apresenta grande probabilidade de causar lesões, morte, dano, psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações. (OMS, 2002, p. 5).

Minayo e Souza (1998) salientam que a violência é um fenômeno psicossocial, complexo, de caráter não biológico e que se expressa na dialética da vida em sociedade.

Na Pesquisa Violência e Preconceito na Escola (2015), desenvolvida pelo Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e Instituição de Ensino Superior de todas as regiões do País na qual participei como pesquisadora do estado de Mato Grosso do Sul na região Centro-Oeste, apontamos que várias questões sobre violência na escola já foram discutidas por diversos autores. No entanto, confirma-se o levantamento que realizei de que existe uma lacuna no que se refere à violência e formação docente especificamente em relação sobre os discursos dos professores a respeito da violência escolar.

O estudo realizado por Sastre (2010), Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009 revela uma ampliação das pesquisas na área. Atendendo a uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil, o autor fez um levantamento de estudos, artigos e trabalhos científicos realizados entre 1980-2009, abrangendo pelo menos 11 áreas de conhecimento; encontrou 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) sobre a temática da violência na escola. O autor constatou que muitas áreas de conhecimento já se preocuparam com essa temática. Segundo ele, existe número considerável de produções nas áreas ciências da saúde, das licenciaturas (letras, filosofia, geografia, história, matemática, educação física), do direito e do serviço social, mas o maior destaque de trabalhos está nas áreas de ciências sociais, da educação e da psicologia. Nestas duas últimas, o tema tem ganhado, além da representatividade numérica, certa legitimidade e, fazendo um recorte disciplinar, analisa que “[...] a maioria dos trabalhos olha para o mesmo fenômeno sem atentar à sua complexidade, mas sim às possibilidades que os instrumentos metodológicos e teóricos que cada disciplina oferece” (SASTRE, 2010, p.4), ora socializando, ora psicologizando o fenômeno, muitas vezes negligenciando a influência das características sociais, históricas e culturais, ou então, desconsiderando a subjetividade dos indivíduos, ou mesmo caindo em um moralismo que nada contribui para descrever esse fenômeno tão complexo como é a violência.

A Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas na Escola, desenvolvida em 14 capitais brasileiras, encomendada pela UNESCO e coordenada no Brasil por Abramovay et al. (2001), (o Estado de Mato Grosso do Sul não fez parte da

investigação) pontua as dificuldades de se definir a violência escolar e afirma que para compreender e explicar o fenômeno das diversas violências nas escolas, convém recorrer a aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das mesmas, como características das vítimas e dos agressores assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam. Segundo essa pesquisa, a violência na escola tem se caracterizado de três formas diferentes: violência contra a pessoa e o patrimônio; as incivildades e a violência simbólica, que é a percepção da falta de sentido da ação pedagógica. Os índices revelam que é grande o sentimento de insegurança dentro do ambiente escolar, comprometendo-a como espaço privilegiado de socialização, indispondo os atores entre si e dificultando a convivência. Dentre os vários aspectos considerados como possíveis causas da violência escolar, a pesquisa cita o ambiente físico e a má qualidade do trabalho pedagógico.

Ora, como exigir dos professores uma postura e atitude para o qual não foram preparados? A sala de aula é um espaço privilegiado de produção de sentidos e significados. As diferentes experiências cotidianas vivenciadas e trazidas tanto pelos professores quanto pelos estudantes contribuem na construção positiva da formação pedagógica, intencional, se ambos se colocarem numa atitude dialógica. É em contato vivo, materializado na voz do outro que o pensamento humano se torna autêntico (GEGE, 2013, Vol. VI p. 149). Por essa razão, acredito que seja importante problematizar e refletir sobre a concepção dos professores sobre violência escolar e investigar se tem contribuído para a construção e reconstrução dos saberes e experiências docentes.

Como diz Bakhtin,

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2014, p. 96),

Desta forma, quando os professores argumentam sobre violência, quais conteúdos e sentidos estão impressos em suas falas e como o que dizem influenciam na formação dos estudantes e no seu modo de agir? Tendo como pressuposto que o professor exerce papel de destaque no contexto escolar, busquei, no desenvolvimento desta pesquisa, ouvir os professores. Na mídia, nas reuniões escolares, em artigos e

reportagens, fala-se muito sobre violência na escola, contra professores, dos professores aos estudantes, entre os estudantes, contra o espaço físico e mobiliário escolar. Mas e os professores, o que pensam sobre essa situação de violência na escola? Estão discutindo com seus pares sobre esse problema? A violência na escola está sendo um problema para eles? Nesse contexto, as questões centrais que balizaram este estudo são:

- Quais os discursos dos professores sobre violência escolar? Que argumentos principais sustentam esses discursos?

- Os professores sentem-se preparados para lidar com a problemática da violência na escola?

- Os professores estão discutindo, aprofundando conhecimentos, estudando, construindo estratégias para minimizar e erradicar o problema da violência na escola?

Sabemos que nem todos os professores sofrem ou praticam atos de violência na escola. Há casos em que professores e estudantes constroem boas relações, transformando o espaço da sala de aula em espaço de diálogo, de compartilhamentos; conseguem gerenciar as situações de conflito existentes pelo uso da argumentação, pelo diálogo. Dessa forma, por que uns conseguem e outros não? É possível o uso da argumentação para desconstruir as práticas violentas, levando à reflexão, à adoção de novas posturas e formas dialógicas de se relacionar com o outro; de se enxergar no outro e compreender que sua identidade se constrói nessa relação de alteridade? E ainda que somos responsáveis pelos nossos atos e por aquilo que falamos?

Ora, a presente tese visa à defesa da argumentação para a desconstrução de episódios violentos. Parte da hipótese de que “é perante o desafio de persuadir um auditório constituído por elementos bastante heterogêneos, os quais devem ser decompostos para serem tocados pela argumentação, que se revela o grande orador.” (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011, p. 42). Não seria, aliás, essa uma qualidade do bom professor, ser capaz de envolver alunos com diferentes interesses, ritmos de aprendizagem, valores culturais?

Se, embasado em argumentos, um bom advogado pode conseguir a absolvição de um réu que muitos consideram criminoso, não seria possível o professor, por meio de argumentos, persuadir os seus estudantes a agirem, como sugere Bakhtin (2012), responsabilmente? Não seria possível levá-los a se comprometerem com um projeto dialógico e responsivo de respeito ao próximo, conscientes de que nesse ato responsivo estão respeitando a si próprios a partir do momento em que a constituição de si se dá

pelo outro? Destaca-se, portanto a importância da escuta, do respeito pela fala do outro, de cada um dos sujeitos da prática pedagógica. Segundo Oliveira,

“o respeito é entendido como uma atitude que pode assumir facetas diversas, conforme a natureza dos sentimentos nos quais se inspira. Se o sentimento é de medo ou de inferioridade, o respeito ao outro se dá pela submissão a uma força ou poder. Já se o indivíduo é motivado por um sentimento de veneração, respeita porque reconhece no outro qualidades dignas de admiração. O primeiro caso é visto como negativo e o como segundo positivo.” (OLIVEIRA, 2011a, p. 81)

É importante destacar que, frente a estas questões, me posicionei no sentido de encaminhar a pesquisa entendendo a violência na escola como uma problemática a ser pensada a partir das condições materiais de produção. Não me pautei por buscar culpados, mas por compreender esse fenômeno à luz da história e pensar em possibilidades em prol da consolidação de uma escola com vivências mais harmoniosas e dialógicas, que possa proporcionar a todos que passam por ela, acesso às produções humanas construídas pelas várias ciências e, aos que estão fora, adentrarem e se formarem sem vivenciar práticas violentas nas relações escolares.

Da estruturação da pesquisa...

Por entender que o diálogo possibilita a formação ética e estética do homem para que este possa contribuir no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, delinee os seguintes objetivos nesta pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar quais são os principais argumentos presentes nos discursos dos professores sobre violência escolar e quais as estratégias de enfrentamento.

Objetivos Específicos:

1. Detectar se o professor que está em sala de aula se sente bem preparado e informado para enfrentar o problema da violência nas escolas com confiança e respeito pelo Outro;
2. Analisar se os professores utilizam estratégias argumentativas para lidar com o problema da violência na escola;
3. Provocar reflexões sobre novas formas de agir e de se comprometer responsabilmente com o Outro.

Considerando que a violência escolar é um dos principais problemas que afeta tanto as relações humanas quanto o processo ensino-aprendizagem, acredito que esta pesquisa possa colaborar e enriquecer o debate sobre violência na escola, formação docente e as práticas pedagógicas. A escolha por este objeto de pesquisa, identificando e refletindo sobre os argumentos dos professores acerca da violência na escola, me permitiu compreender este fenômeno de forma crítica, dinâmica, e espero que também possa contribuir para a melhoria das condições da educação brasileira.

Este trabalho foi desenvolvido em três (03) capítulos. O primeiro, **Compreendendo a Violência**, tem por objetivo discorrer sobre o fenômeno da violência enquanto um problema social que apresenta reflexos no ambiente escolar. A escola, como uma instituição social, não está apartada das condições objetivas da realidade, apresenta em seu interior situações que envolvem atos violentos praticados por diversos tipos de sujeitos. Apresento uma discussão sobre o que é violência, buscando compreender o fenômeno da violência na sociedade e nos espaços escolares, mencionando os principais conceitos/definições, destacando a Violência da escola, a Violência na escola e a Violência contra a escola.

Para a compreensão das questões trabalhadas neste capítulo, tomei como fios condutores os referenciais teóricos de Arendt (1999, 2018), Abramovay et al. (2001), Abramovay e Rua (2002) e Charlot (2000, 2002). Recorri, ainda, a vários outros autores cujas contribuições considerei passíveis de complementar e de enriquecer a abordagem pretendida.

A violência é uma produção cultural. Hoje, pelo acesso online proporcionado pela tecnologia, tomamos conhecimento mais rápido e em maior quantidade sobre os vários tipos de episódios de violência, seja na sociedade seja nas escolas. Sendo uma produção cultural, é permeada por símbolos. Bakhtin (2014, p. 31) afirma: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” Nesse sentido, o signo seria o material da ideologia. Ou seja, todo signo é constituído por elementos ideológicos, e esses elementos existem materialmente no signo. Essas considerações me levam a perguntar: por que somos violentos? Por que precisamos usar da violência? Em que contextos são usados artifícios violentos (força, palavras, mensagens subliminares, etc.)? O que é violência para cada sujeito? Serão os símbolos que ficaram guardados na memória? De qual violência estarei falando?

Para Arendt (2018), a violência tem um caráter psicológico, ou seja, é um meio que necessita de orientação e justificativa dos fins que persegue. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente.

O capítulo 2, intitulado **Da Metodologia** ou dos caminhos trilhados para compreender os discursos dos professores sobre violência escolar, expõe os procedimentos seguidos. Explicito a opção metodológica para construir o percurso que me auxiliou a responder as questões, clarificando meu objeto de estudo. Esta pesquisa se constituiu em uma investigação qualitativa. Tal escolha justifica-se pelo fato de que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador em seu percurso investigativo, lançar um olhar crítico sobre o objeto e sujeitos investigados para uma melhor compreensão das concepções, visão de mundo e do contexto histórico, político e social. Dessa forma, considera-se que a pesquisa qualitativa é um importante instrumento para o desvelamento da realidade. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador é seu principal instrumento, já que este mantém um contato prolongado com a situação investigada. A natureza dos dados coletados envolve a obtenção de dados descritivos, pois se utiliza das descrições de pessoas, fatos, situações, transcrições de entrevistas e depoimentos que exigem grande atenção do pesquisador, que enfatiza mais o processo de construção do conhecimento do que o produto final.

Os aportes teórico-metodológicos principais que me possibilitaram tal construção foram colhidos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e em Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017). A Teoria da Argumentação, formulada nos anos 1950 pelos dois primeiros autores, tem como um dos seus propósitos resgatar a humanização do homem, desumanizado, sobretudo, pelas atrocidades cometidas na 2ª Guerra Mundial. Situa-se na perspectiva de levar os homens a buscarem o entendimento da realidade sem os reducionismos ditados pelos imperativos militares e econômicos. Busca, portanto, um caminho que não seja o da violência e o da imposição de ideias pela força. Este caminho é o da persuasão do auditório (aqueles a quem os discursos são dirigidos) com base em argumentos. A boa argumentação é a que o orador (aquele que profere os discursos) acredita na causa. O que está em jogo é o preferível, mas este não é regulado por uma lógica da preferência e sim pelo que se mostra aceitável pela razão e concomitantemente procura responder às emoções ou disposições do auditório.

Bakhtin (2014), por sua vez, afirma que é com a linguagem que a consciência de si e do outro vai se constituindo. Nós precisamos estar em constante relação com o outro, precisamos falar com o outro. Eu penso nisso? Esse sou eu? O ambiente quanto mais plural mais revela o sujeito que eu sou. Os diálogos e embates de opiniões é que vão proporcionar o deslocamento do EU e o OUTRO. Não é repetir, mas ver os outros movimentos que os discursos geram e perceber quais são os argumentos que cada um usa para expressar seus pensamentos. E, qualquer palavra tem duas ou mais vozes dentro dela. Com o deslocamento da palavra, não sabemos o que vai acontecer. Mas este é o movimento que temos vivido na história da humanidade.

O capítulo 3, intitulado **Sons e Silêncios: a Violência nos Discursos Dos Professores** tem por objetivo analisar as falas dos docentes. É o momento em que procurei tecer uma discussão sobre o contexto da violência escolar a partir das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa.

Se a violência afeta negativamente a aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos professores, se essa violência é praticada tanto pelos estudantes quanto pelos professores, sujeitos que se relacionam, que se constituem pela oposição/incorporação do outro, quais argumentos principais balizam as práticas pedagógicas nesse contexto? O que a identificação desses argumentos, conforme a tipologia desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), me sugere sobre o pensar e sobre o agir dos professores? Afinal, o que proporcionam ou deixam de proporcionar os discursos?

(...) todo o discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado envolvido pela névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele (...) todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada (BAKHTIN, 2014, p. 89)

O professor participante dessa pesquisa figura, portanto, como o sujeito enunciador dos argumentos que analisei. Em sua fala, porém, há sempre outras vozes que ecoam e é na enunciação, no uso da língua na forma do falar (ou do escrever), que ele expressa sentidos e sentimentos. Sendo assim, ao identificar os significados ideológicos de um discurso, saber quem é o sujeito da sua enunciação, de que lugar fala e para quem fala, é possível pensar a argumentação a partir de um princípio de razoabilidade. Desta forma, a opção metodológica pelos referidos teóricos delineou meu caminhar. Como investigadora, penetrei, sem dúvida, em espaços de conflitos e tensões

onde se produziram discursos e sentidos que me levaram a pensar na constituição de novas formas (projetos discursivos/reconhecimento do outro) de relacionamentos humanos no espaço escolar, não pela via do autoritarismo, da imposição de regras e preceitos do professor sobre o aluno, de determinado grupo de professores a outro, mas pela via do diálogo e da argumentação.

Nas Considerações Finais, faço a retomada dos aspectos que considerei mais relevantes na construção deste trabalho e teço comentários que, acredito, provocarão reflexões, suscitando no Outro (o meu auditório leitor) desconstruções e novas elaborações, levando-o a se envolver - ou, se já estiver envolvido, a fortalecer seu envolvimento – em processos dialógicos e argumentativos que possam contribuir para o debate acerca do enfrentamento das formas de violência que ocorrem no espaço escolar.

CAPÍTULO I

COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA

A prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento. (Hannah Arendt. Sobre a Violência, 2018, p.101)

A violência está presente na história da humanidade. E falar de violência implica falar de agressividade, força, poder, imposição, conflito, sofrimento, obediência e submissão. Desde a história bíblica, passando pela mitologia, às expansões geográficas dos países aos relacionamentos individuais mais próximos e afetivos, a violência pode ser percebida e sentida. Se olharmos para o passado, numa atitude bucólica, podemos afirmar que estaríamos evoluindo para uma sociedade mais civilizada e menos bárbara. O próprio termo “bárbaro” indica o estranho, o estrangeiro, aquele que vem de fora e que é diferente de nós, que devemos proteger nosso território. Daí as lutas e batalhas com os bárbaros e o emprego dos termos barbárie e barbaridade.

Na sociedade contemporânea, mesmo com tantas campanhas em prol da paz, da convivência fraterna entre os povos e boa sociabilidade entre os cidadãos de um mesmo país, a harmonia social e a preservação dos direitos humanos ainda estão longe de uma completa efetividade. Apesar dos avanços e transformação social que a ciência e a técnica trouxeram para o desenvolvimento das sociedades, a violência ainda persiste em suas várias formas e tipos.

Ao iniciar esta seção, citei Hannah Arendt, filósofa que estudou a violência na sociedade. Concordo com a autora quando afirma que toda ação do homem produz transformações na sociedade, seja de forma positiva, seja de forma negativa, mas a prática da violência torna o mundo mais violento.

Compreender a construção da subjetividade humana e a forma como os homens vivem na sociedade permite desvelar algumas pistas sobre a violência, considerando-a como uma prática que sempre esteve presente na história da sociedade, mas que vem se apresentando de forma mais intensa e brutal. Hoje, pelo acesso online proporcionado pela tecnologia, tomamos conhecimento mais rápido e em maior quantidade sobre os vários tipos de episódios de violência, seja na sociedade seja nas escolas.

Violência é um tema que se mantém atual e de difícil conceituação, não havendo um consenso visto que, não somente o termo abarca uma multiplicidade de expressões

como carrega em si, vários sentidos. Bakhtin (2014) afirma que as palavras são carregadas de sentidos ideológicos. As palavras são neutras, vazias, mas quando empregadas em determinado contexto elas significam e ressignificam o signo. Sendo uma produção cultural, a palavra é permeada por símbolos. Por que somos violentos? Por que precisamos usar da violência? Em que contextos são usados artifícios violentos como o uso da força, palavras, mensagens subliminares, etc. para agredir o outro? Como cada pessoa compreende e vivencia o fenômeno da violência e em que medida ela tem provocado adoecimento e danos severos ao ser humano? Essas questões estão sempre presentes nos debates, sejam acadêmicos, sejam os dos vários círculos sociais. Mesmo sendo um termo amplo e de difícil definição, a tipologia de violência pode ser útil para visualizar suas modalidades, afirma Paviani (2016):

Entre as formas de violência, é possível mencionar a violência provocada e a gratuita, a real e a simbólica, a sistemática e a não sistemática, a objetiva e a subjetiva, a legitimada e a ilegítimada, a permanente e a transitória. A enumeração dessas formas é atualmente problemática. Na realidade, essa relação apenas tem um objetivo didático, isto é, a possibilidade de ver melhor o fenômeno. Assim, temos a guerra, a revolução, o terrorismo, o genocídio, o assassinato, o crime organizado, a violência urbana, a violência contra a criança, contra o adolescente, contra a mulher; o estupro, o assédio sexual, o bullying, o vandalismo. Também podemos acrescentar a corrupção como forma de violência e seus derivados como nepotismo, propina, extorsão, tráfico de influência e outras modalidades. (PAVIANI, 2016, p. 11)

Como podemos perceber, essas são algumas modalidades da violência. Podemos ainda destacar a violência contra o idoso, a violência escolar, a violência contra os indígenas e contra os imigrantes, entre outras.

A violência não é um fenômeno exclusivo do homem contemporâneo, vem acompanhando a humanidade desde os tempos mais remotos. No entanto, enquanto os animais irracionais manifestam seus instintos apenas quando ameaçados em sua preservação vital, o homem manifesta impulsos agressivos entre seus pares, não apenas em estados ou situações de perigo e garantia de sua sobrevivência, mas por sentimentos carregados de emoções negativas como inveja, raiva, vingança, entre outras.

A violência está presente em todas as classes sociais, sendo percebida tanto ao nível das macro-relações, como por exemplo, a violência da exclusão social, a violência entre classes sociais, quanto ao nível das micro-relações, visto que, sem generalizações, é possível que crianças que se desenvolvem em ambientes violentos, sendo vítimas ou

presenciando episódios de violência familiar, acabam por se tornar violentas. É objeto de estudo de várias áreas do conhecimento como direito, filosofia, sociologia, antropologia, ciências da saúde, educação, economia entre tantas outras.

Acredito que a violência é um problema social e histórico, devendo ser estudada a partir da sociedade que a produziu, porque ela se constitui de fatos políticos, econômicos e culturais manifestados nas relações cotidianas em determinadas circunstâncias.

1.1- Definindo violência

A violência é um fenômeno complexo e abarca múltiplas e possíveis formas, definições e sentidos. No dicionário Aurélio⁵, encontramos as seguintes definições: Violência: 1 - Estado daquilo que é violento. 2 - Ato violento. 3 - Ato de violentar. 4 - Veemência. 5 - Irascibilidade. 6 - Abuso da força. 7 - Tirania; opressão. 8 - Constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação.

Etimologicamente, a palavra violência vem do latim *violentia*, cujo significado é violência, ato de violência, caráter violento ou bravio, força (MICHAUD, 2001).

De origem latina, o verbo violar e significa tratar com violência, profanar, transgredir. Faz referência ao termo vis: força, vigor, potência, violência, emprego de força física em intensidade, qualidade, essência. Na tradição clássica greco-romana, violência significava o curso “natural” das coisas. Referência à ordem natural em que se concebia o universo (a natureza e a cultura, o mundo físico e o mundo social). Violar significava, portanto transgredir, pelo emprego da potência, o equilíbrio natural (e, em decorrência normal) em que tudo – as coisas e as pessoas – parecia estar situado e sustentado. Esse modo de conceber a violência firmou-se na tradição ocidental desde a antiguidade clássica greco-romana⁶.

Segundo Odália (1991), não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas da sobrevivência do homem num mundo hostil foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais. O que se depreende de tal consideração é que, historicamente, a agressividade é inerente ao ser

⁵<https://dicionariodoaurelio.com/violencia>. Acessado em 18/06/2017

⁶Fonte: Laboratório de Violência, USP. <http://www.nevusp.org/downloads/down021.pdf> Acessado em 25/09/15)

humano que busca satisfazer suas necessidades básicas e subsistir em uma sociedade adversa.

A expulsão de Eva e Adão do paraíso é citada por Odália, (1991) como início e expansão de um movimento de violência, com suas origens arraigadas, além de historicamente, na religião e posteriormente na cultura do homem. Para Dadoun (1998) o assassinato de Abel, cometido por seu irmão Caim, é considerado um dos primeiros crimes da humanidade. Destacando uma passagem bíblica onde Deus teria dito “Preencham a terra e subjuguem-na; dominem os peixes do mar, os pássaros do céu” Dadoun (1998) analisa que as palavras subjugar e dominar expressam conteúdo de incitação à violência. Desta forma, considera que a violência está associada à essência do ser humano e assentada em civilizações como a cristã, a judaica e a islâmica. (SEGALL, 2014, p. 69)

Para Lombroso⁷(1936-1909), a violência era uma característica nata. A teoria do *homem delinquente* foi sua principal contribuição para a Criminologia. Em estudos realizados com reclusos, delinquentes, e cadáveres, Lombroso constatou que existiam características em comum, físicas e psicológicas, que o fizeram crer que o crime era um fenômeno biológico. De acordo com essas características, o delinquente nato possuía uma série de estigmas degenerativos comportamentais, psicológicos e sociais que se assemelhavam ao comportamento de alguns animais e a tribos primitivas selvagens (LOMBROSO, 2010, p. 43-44). Para ele, o criminoso era um ser atávico nato. A teoria sobre a criminalidade nata de Lombroso vigorou por muito tempo na Europa, sendo também recebida na América Latina, inclusive no Brasil. Amplamente rebatida, perdeu força ao longo do tempo por ser considerada tendenciosa e preconceituosa.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. (OMS, 2002)

⁷Cesare Lombroso foi um professor universitário e criminologista italiano, nascido a 6 de novembro de 1836, em Verona, e falecido em 19 de outubro de 1909, em Turim, Itália. Tornou-se mundialmente famoso por seus estudos e teorias no campo da caracterologia ou relação entre características físicas e mentais. Sua abordagem teórica tem relação direta com a frenologia, criada pelo físico alemão Franz Joseph Gall no começo do século XIX. Esta pseudociência sustentou que a forma e as protuberâncias do crânio são indicativas das faculdades e aptidões mentais de uma pessoa

Analisando esta definição detalhadamente, percebe-se que a OMS associa intencionalidade com a realização do ato, independentemente do resultado produzido. Ou seja, mesmo que não se concretize o ato violento, o fato de ter a intenção de provocar o efeito indesejado, configura violência. São excluídos da definição os incidentes não intencionais, tais como a maioria dos ferimentos no trânsito e queimaduras em incêndio. Faz-se também a distinção entre a intenção de ferir e a intenção de “usar violência”.

A inclusão da palavra "poder", completando a frase "uso de força física", remete à compreensão dos atos que se utilizam das relações de poder, seja hierárquico, social ou outros, que incluam ameaças, intimidações e submissão. Ainda em "uso de poder" podem estar implícitos a negligência ou atos de omissão, além dos atos violentos de execução propriamente ditos, todos os tipos de abuso sexual físico e psicológico, bem como o suicídio e outros atos auto-inflingidos. (OMS, 2002).

É interessante ressaltar que nessa definição, “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática”, é estendida tanto ao nível próprio (individual), quanto a uma coletividade, podendo ser outra pessoa (indivíduo isolado), grupo ou contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade (interna ou externa à nação), que resulte ou possa resultar (consequência do ato violento) em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Consideramos esta definição da OMS abrangente e completa porque mesmo nos casos de pessoas que pela formação cultural ou crença praticam a autoflagelação, seus atos ainda assim são considerados violentos, visto que, para a OMS, a violência tem relação com a saúde e o bem-estar dos indivíduos. Ou seja, mesmo que o indivíduo se automutile, inflija em si, dor, sofrimento como crença e expiação, está sendo violento.

Em 22 de Julho de 1946 na cidade de Nova York foi elaborada a Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) que define saúde como estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade. Segundo a OMS, a violência custa às nações valores humanos e econômicos, extraindo das economias mundiais a cada ano muitos bilhões de dólares em tratamentos de saúde, gastos legais, ausência do trabalho e produtividade perdida. (OMS, 2002).

Atendendo à resolução WHA 49.25, de 1996, que declara a violência como um dos principais problemas de saúde pública, a World Health Assembly (Assembleia

Mundial da Saúde) solicitou à OMS que desenvolvesse uma tipologia que caracterizasse os diferentes tipos de violência, bem como os vínculos entre eles. Reproduzimos a Tipologia abaixo⁸:

Tipos de violências

A tipologia proposta aqui divide a violência em três grandes categorias, conforme as características de quem comete o ato de violência:

- Violência dirigida a si mesmo (auto-infligida);
- Violência interpessoal;
- Violência coletiva.

Essa categorização inicial faz a distinção entre a violência que uma pessoa inflige a si mesma, a violência infligida por outra pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas, e a violência infligida por grupos maiores como, por exemplo, Estados, grupos políticos organizados, grupos de milícia e organizações terroristas.

Cada uma dessas três grandes categorias é posteriormente dividida para refletir tipos mais específicos de violência. A **Violência auto-infligida** é subdividida em comportamento suicida e auto-abuso. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio - também chamados de "parassuicídio" ou "autolesão deliberada" em alguns países - e suicídios completados. O auto-abuso, por outro lado, inclui atos como a automutilação. A **Violência interpessoal** é dividida em duas subcategorias:

- Violência da família e de parceiro(a) íntimo(a) - ou seja, violência que ocorre em grande parte entre os membros da família e parceiros íntimos, normalmente, mas não exclusivamente, dentro de casa;
- Violência comunitária - violência que ocorre entre pessoas sem laços de parentesco (consanguíneo ou não), e que podem conhecer-se (conhecidos) ou não (estranhos), geralmente fora de casa.

O primeiro grupo inclui formas de violência, tais como abuso infantil, violência praticada por parceiro íntimo e abuso contra os idosos. O segundo grupo inclui violência juvenil, atos aleatórios de violência, estupro ou ataque sexual por estranhos, bem como a violência em grupos institucionais, tais como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos. Por fim, a **Violência coletiva** é subdividida em violência social, política e econômica. Diferentemente das outras duas categorias, as subcategorias de violência coletiva sugerem a existência de motivos possíveis para a violência cometida pelos

⁸ Extraído do Relatório Mundial sobre violência e saúde, OMS. Editado por Etienne G. Krug ... [e outros.] World Health Organization, Genebra, 2002

grandes grupos de pessoas ou pelos Estados. A violência coletiva cometida para seguir uma determinada agenda social inclui, por exemplo, crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões. A violência política inclui guerras e conflitos de violência pertinentes, violência do Estado e atos semelhantes realizados por grupos maiores. A violência econômica inclui ataques de grupos maiores motivados pelo ganho econômico, tais como ataques realizados visando a interromper a atividade econômica, negar acesso a serviços essenciais ou criar segmentações e fragmentações econômicas. É claro que os atos cometidos por grupos maiores podem ter diversos motivos. A natureza dos atos violentos pode ser:

- física;
- sexual;
- psicológica;
- envolvendo privação ou negligência.

Esses quatro tipos de atos violentos ocorrem em cada uma das grandes categorias e de suas subcategorias antes descritas, exceto a violência auto-infligida. Por exemplo, a violência contra crianças cometida dentro de casa pode incluir abuso físico, sexual e psicológico, bem como negligência. A violência comunitária pode incluir agressões físicas entre jovens, violência sexual no local de trabalho e negligência com os idosos em asilos. A violência política pode incluir guerra física e psicológica.

Segundo o Relatório da OMS, essa tipologia, mesmo imperfeita e longe de ser universalmente aceita, fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades. Ao captar a natureza dos atos violentos, a relevância do cenário, a relação entre o perpetrador e a vítima, e, no caso da violência coletiva, as prováveis motivações para a violência, ela também supera muitas das limitações de outras tipologias. Contudo, tanto na pesquisa quanto na prática, as fronteiras entre os diferentes tipos de violência nem sempre são tão claras.

Desta forma, torna-se premente a compreensão da violência como uma produção cultural, resultado da complexa interação dos fatores individuais, sociais e culturais a fim de se elaborar e implementar programas de saúde pública para a prevenção da violência.

Michaud (2001) propõe um conceito de natureza operacional que se aproxima muito da definição dada pela OMS ao destacar a intencionalidade do ato, seja em sua

concretização ou não, registrando ainda o caráter polissêmico, cultural e simbólico do ato violento. Para o autor:

há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta, ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando dano a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2011, p.11)

Ainda para Michaud (2001), a violência provoca a imprevisibilidade, o que traz consigo um sentimento permanente de insegurança para os indivíduos, constituindo dessa forma uma ameaça à ordem social, o que provoca o caos nas relações humanas.

De acordo com Gilberto Velho (2000), a violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, associando o poder, a imposição de vontade, desejo ou projeto de um sujeito sobre o outro.

Para Chauí (1997), violência é o exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros. Minayo (2002) enfatiza que há também a violência invisível, que se manifesta de forma naturalizada, e sua dinâmica social se desdobra no plano real ou imaginário. Essas definições citadas abarcam a relação cultural, polifacetada e complexa da violência e delimitam danos físico, emocional ou psicológico tanto na intencionalidade quanto na concretização da ação.

Bourdieu (2003) denomina violência simbólica a forma em que algo é imposto e muitas vezes não percebido. Considera uma violência invisível exercida tanto pelos meios de comunicação quanto do conhecimento e que gera uma relação de submissão/reprodução. Isto ocorre porque as ideias são assimiladas de forma tão natural que o indivíduo não percebe que está sendo envolvido numa relação de dominação e passa a reproduzir tais ideias.

Para o sociólogo, trata-se de uma violência que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2003).

Na dominação simbólica, a resistência e a consciência crítica são muito mais difíceis, pois o sujeito absorveu tal conteúdo ideológico sem se sentir forçado ou pressionado para tal. Sente-se fazendo parte ou sendo construtor daquela ideia e não percebe a dominação que lhe está sendo imposta. Essa dominação, segundo Bourdieu (2007; 2003) e Bourdieu & Passeron (1992), seria o reflexo de uma construção cultural, ou seja, o resultado da desigualdade imposta pelas classes hegemônicas às classes mais baixas, reproduzindo os interesses da primeira classe sobre a segunda. As instituições como escola, família, igreja e o Estado assegurariam essa relação de dominação de uma classe sobre a outra pela reprodução.

Para o psicanalista Freud (1930), a violência é inerente ao ser humano, e não há a possibilidade de se eliminar totalmente inclinações agressivas (instintos agressivos ou destrutivos), visto que a pulsão de morte (*tanatos*) está em equilíbrio com a pulsão de vida (*eros*) para assegurar a preservação do indivíduo e da espécie.

1.2-Violência segundo Hannah Arendt

...não pretendo equiparar a violência ao mal; quero apenas enfatizar que a violência não pode ser derivada de seu oposto, o poder, e que, a fim de compreendê-la pelo que é, teremos de examinar suas raízes e sua natureza. (ARENDR, H. 2018, p.74)

A partir do que foi exposto no tópico anterior, mostrei, ainda que de forma resumida, como o tema violência se constitui em objeto de estudo para diferentes autores. Neste tópico, aprofundarei a conceituação, trazendo principalmente as contribuições de Arendt na perspectiva de abrir linhas de diálogo que me auxiliem a compreender e a analisar os discursos docentes focalizados na pesquisa.

Hannah Arendt (1906 – 1975), filósofa política de origem judaica, nasceu em Hannover, na Alemanha. Suas ideias são de grande importância nos debates contemporâneos. Vivenciou o período da Alemanha nazista e da perseguição contra os judeus. A condução de suas teses e o seu envolvimento com o sionismo provocou, na época, sua prisão. Arendt perdeu o pai cedo e recebeu da mãe uma criação com ideais social-democratas. Aos 17 anos, mudou-se para Berlim, onde estudou filosofia e teologia. Em 1924, ingressou na universidade de Marburg, onde permaneceu por um ano e teve o primeiro contato com Martin Heidegger. Em 1929, ela se mudou para Berlim, com uma bolsa de estudos. Com o auge do nazismo no poder, Hannah mudou-se para Paris, onde conheceu vários intelectuais, como Walter Benjamin. Durante a

Guerra, quando o governo da França se aliou aos alemães, por ser judia foi mandada a um campo de concentração, como "estrangeira suspeita". Conseguiu fugir para Nova York em 1941. Perdeu a nacionalidade alemã, recebendo uma nova nacionalidade, norte-americana, em 1951. Também trabalhou como jornalista e como professora universitária. Embora chamada de "filósofa", Arendt se intitulava cientista-política. Em 1963 foi contratada como professora da Universidade de Chicago, permanecendo até 1967, ano em que se transferiu para Nova York e passou a ensinar na New School for Social Research até à morte, em 1975.

Arendt marcou a história com sua liberdade de pensamento, seus estudos sobre a filosofia existencial, sua teoria sobre o totalitarismo e sua forte manifestação a favor da liberdade de expressão em discussões políticas. É também conhecida por seus trabalhos sobre a violência e a banalização do mal, conceito cunhado por ela que provocou euforia e desagrado por parte de grandes intelectuais da época, em decorrência do julgamento de Eichmann, que ela acompanhou como jornalista convidada da Revista *The New Yorker* e analisou com sua visão sempre crítica e aguçada.

Sobre a Violência (2018), que denominaremos SV, constitui um ensaio político, em que Arendt questiona se o desaparecimento da violência nas relações sociais entre os Estados significaria o fim do poder. Escrito entre os anos de 1968 e 1969, período de grande efervescência política na história, marcado pelas rebeliões estudantis em todo o mundo e pelos conflitos raciais nos Estados Unidos. Nesse período eclodiram ainda, a glorificação da violência pelos militantes de esquerda e pelos movimentos de descolonização, o aumento acelerado do processo tecnológico no que respeita à produção dos meios da violência e o temor constante de uma guerra nuclear entre outros conflitos, além de problemas cotidianos de cunho político, econômico e administrativo.

Dialogando com os principais intelectuais da época e do passado, seu estudo apresenta uma discussão sistemática de conceitos como poder, violência, autoridade entre outros, à luz dos acontecimentos políticos. Preocupada com a ampliação do uso da violência política mesmo após as experiências negativas da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), afirma que a principal razão em função da qual a guerra ainda está entre nós não é um secreto desejo de morte humana, nem um instinto irreprimível de agressão. De forma mais plausível, figuram os sérios perigos econômicos e sociais inerentes ao desarmamento, além do fato de que nenhum substituto para esse árbitro último nos negócios internacionais apareceu na cena política. (SV, p. 19, 20) Completa

seu pensamento dizendo que se nos negócios internacionais a guerra continuava sendo a *ultima ratio* (SV, 20), nada poderia ser mais assustador do que os “assessores de mentalidade científica nos conselhos do governo”. O problema, dizia ela, não é que eles tenham sangue frio para “pensar o impensável”, mas sim, que “eles não *ensem*”(SV, pág.21). Essa participação da mentalidade científica nos negócios políticos gera uma falha lógica nas construções hipotéticas dos eventos futuros e, diz ela, não constitui uma ciência, mas uma pseudociência.

Continuando sua crítica às teorias políticas e o estudo da violência, afirma que:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, a primeira vista, é surpreendente que tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. Isso indica quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, negligenciadas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. (SV, p.23)

Desta forma, ela introduz a violência na centralidade da discussão política, contestando a tese de que poder e violência sejam fenômenos equiparáveis e interdependentes. Critica as teorias apologistas da violência, de que “o poder nasce do cano de uma arma” (SV p. 26) e discorda ainda que a violência possa contribuir para a evolução da humanidade e a melhora das relações políticas.

Em síntese, é essa ruptura entre o passado e o futuro, provocada pela fraca tradição cultural de não ter categorias que dessem conta de explicar as experiências políticas do século XX, como o stalinismo e o nazismo, por exemplo, que a autora trata na primeira parte do livro. Afirma que o século XX encontrou na violência e na multiplicação de seus meios pela tecnologia, seu denominador comum em que “os sistemas econômicos, as filosofias políticas e a *corporis juris* servem e ampliam o sistema de guerra e não o contrário”. (SV, p.24). E continua dizendo que o que “essas desconfortáveis novidades geram como acréscimo é uma completa inversão nas relações entre poder e violência, antecipando uma outra inversão no futuro relacionamento entre os pequenos e grandes poderes”. (SV, p. 25).

Na segunda parte da obra, aprofunda a discussão da violência no âmbito da política, destacando que há um consenso entre os teóricos da direita e da esquerda de que a violência é tão somente a mais flagrante manifestação do poder (SV, p. 51), o que é frontalmente questionado por ela. Poder e violência, afirma, não são o mesmo. *A forma extrema de poder é Todos contra Um; a forma extrema da violência é Um contra*

Todos. E esta nunca ocorre sem instrumentos. Assim, passa a defender sua tese, afirmando que conceitos como poder e violência sempre foram tratados de forma equivocada, lançando a célebre pergunta: o desaparecimento da violência nas relações entre os estados significaria o fim do poder? (SV, p.52). E continua citando os principais representantes da literatura do corpo político, chegando a dizer que “temos de decidir se, e em que sentido, o ‘poder’ pode ser distinguido da ‘força’, a fim de descobrir como o fato de usar a força de acordo com a lei muda a qualidade da própria força. Apresenta-nos, então, um quadro inteiramente diferente das relações humanas, “posto que a ‘força’, pelo próprio fato de ser qualificada, deixa de ser força”. (SV, pp.53,54)

Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre violência não distinga entre palavras-chaves tais como “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e, por fim, “violência” - as quais se referem os fenômenos distintos e diferentes e que dificilmente existiriam se assim não fosse. (SV, p. 59)

O que está em jogo não é apenas uma questão de linguagem imprecisa, mas a convicção de que o tema político mais crucial é e sempre foi a questão sobre “quem domina quem”. Poder, vigor, força, autoridade e violência são tomados como sinônimos porque têm a mesma função: o domínio (SV, p. 60). Somente quando os assuntos públicos deixam de ser reduzidos no âmbito do domínio é que as informações originais de tais conceitos serão reconhecidos em sua autêntica diversidade, afirma a autora. Em seguida, ela passa a enumerar esses conceitos.

Quanto ao emprego da palavra força, que frequentemente empregamos no discurso cotidiano como um sinônimo de violência, Arendt (SV, p. 61) diz que esta deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às “forças da natureza”, ou às “forças das circunstâncias”, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais, e não ser confundida com vigor. No entanto, na luta corpórea entre duas pessoas, o que decide a vitória sobre o perdedor é o uso da força enquanto qualidade natural, física, de um sobre o outro.

O *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. (SV, p.60). O caráter relacional da distinção arendtiana entre poder e violência implica na noção defendida por ela de que poder e violência não são o mesmo e, onde um se

sobressai, enfraquece o outro. Quanto mais poder, menos violência e quanto menos violência, mais poder. Assim, para Arendt, o poder só existirá entre os homens quando estes acordarem entre si, preservando a pluralidade humana, com sua vasta gama de interesses, opiniões e pontos de vista distintos e mesmo conflitantes. (DUARTE, 2018, p.143)

O *vigor* designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa, e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas (SV, p. 61). O vigor seria a qualidade que o indivíduo possui, seja de ordem física ou mental, de dominar, contagiar o outro, não pela força ou pela imposição, mas pela capacidade de contágio de sua potencialidade. Sendo uma característica natural do indivíduo, o vigor, também traduzido em carisma, simpatia, provoca no outro um encantamento, uma sedução que consegue a atenção e o consentimento em determinada situação. Por essa capacidade de conquistar o outro, muitas vezes a palavra poder é empregada no lugar da palavra vigor, que seria a mais apropriada, segundo Arendt. Essa característica é facilmente exemplificada na figura de grandes líderes carismáticos, profissionais da mídia, palestrantes, etc. Pessoas que pelo vigor empreendido conseguem sensibilizar para suas ideias um grande número de simpatizantes na sociedade.

Quanto à *autoridade*, é o reconhecimento inquestionável daquele a quem se pede que obedeçam; em que nem a coerção nem a persuasão são necessárias. Conservar a autoridade requer o respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio pra miná-la é a risada (SV, p. 62).

Analisando a obediência, ela tece uma crítica a John Stuart Mill, para quem, “a primeira lição da civilização é aquela da obediência”. Mill fala de “dois estados das inclinações (...) um, o desejo de exercer poder sobre os outros; o outro, a falta de inclinação para sofrer o exercício do poder” (SV, p. 55, 56). Ora, afirma Hannah, historicamente essa máxima não se aplicaria à antiga instituição da economia escrava, visto que se fosse verdade que nada é mais doce do que dar ordens e dominar os outros, o senhor jamais teria abandonado o seu lar e adentrado na vida pública da comunidade.

Finalmente, Arendt passa a discorrer sobre a *violência*, que se distingue por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e

orientados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (SV, p. 63).

Para Duarte (2009), Arendt não se limitou a estabelecer a importante e polêmica distinção entre poder e violência, pois ela também **pensou**⁹, a partir dessa distinção, que poder e violência sempre se relacionam entre si nas situações políticas concretas, aspecto para o qual não se tem atentado suficientemente na literatura secundária. O argumento apresentado por Duarte é de que,

a recusa arendtiana da dialética, tantas vezes enfatizada em sua crítica da ideia de que os opostos se interpenetram e se transformam em algo outro que eles mesmos, não compromete suas distinções conceituais com a rigidez própria ao estabelecimento de “compartimentos estanques no mundo real” (...) como se, uma vez proposta a distinção entre poder e violência, não pudesse haver qualquer relação entre eles. Em uma palavra, trata-se de caracterizar as inúmeras distinções conceituais propostas por Arendt ao longo de sua obra pensando-as sempre em seu caráter *relacional*, isto é, sob a pressuposição de que aquilo que se distingue mantém uma relação intrínseca com aquilo de que se distingue, jamais podendo existir como entidade isolada e absoluta, independentemente de seu outro. (DUARTE, 2009, p. 133, 134)

O uso da violência, como meio para resolver conflitos, sejam pessoais, políticos ou de qualquer natureza, significa, por parte dos homens, deixar de utilizar as características/habilidades que nos diferenciam dos outros animais, o raciocínio e os sentimentos, os quais geram o diálogo. Quando essa falha se faz presente, temos a ausência do poder, segundo Arendt. O que leva o homem a hostilizar, agredir ou impor a sua vontade sobre outro indivíduo da mesma espécie e não reconhecer a individualidade e posições do outro?

Arendt (SV) afirma que a violência tem um caráter psicológico, ou seja, é um meio que necessita de orientação e justificativa dos fins que persegue. Encontra sua expressão concreta no fato de que indivíduos, grupos, classes e instituições empregam diferentes formas, métodos e meios de coerção e perseguição direta ou indireta (econômico, político, jurídico, militar) contra outros indivíduos, grupos, classes e instituições, com a finalidade de conquistar ou reter poder, conquistar ou preservar a liberdade, obter direitos ou privilégios. Segundo a filósofa, “a violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo” (SV, p. 74).

Na instigante perspectiva de pensar o poder em termos de comando e violência e, assim, equiparar poder e violência no caso específico do poder, isto é, no poder de

⁹ Grifo nosso.

governo, a filósofa diz que a história dos últimos setenta anos, com seu extraordinário número de revoluções bem-sucedidas e malsucedidas, tem nos contado algo diferente e enfatiza que:

Onde os comandos não são mais obedecidos, os meios de violência são inúteis e a questão dessa obediência, não é decidida pela relação de mando e obediência, mas pela **opinião**¹⁰ e, por certo, pelo número daqueles que a compartilham. Tudo depende do poder por trás da violência. A ruptura súbita e dramática do poder que anuncia as revoluções revela em um instante quanto a obediência civil – às leis, aos governantes, às instituições – nada mais é do que a manifestação externa do apoio e do consentimento. (SV, p. 66,67).

Portanto, para Arendt, o poder é cooperativo, permite a pluralidade de opiniões, uma vez que corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial, da convivência política do que de qualquer ação que então possa seguir-se. A legitimidade, quando desafiada, ampara-se a si mesma em um apelo ao passado, enquanto a justificação remete a um fim que jaz no futuro. A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. Sua justificação perde em plausibilidade quanto mais o fim almejado distancia-se no futuro (SV, p.69). O poder não é como o vigor, pois não pertence a um indivíduo, mas tem um caráter coletivo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido (SV, p. 36.). Resumindo, a violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá aí é o poder (SV, p. 70). Para Arendt, o poder é de fato a essência de todo governo, mas não a violência.

Na terceira parte, as principais questões por ela refletidas referem-se à hipocrisia como provocadora da violência, à natalidade como princípio da política e não à morte, como a metafísica tem trabalhado. Destaca também a burocratização da vida como uma forma de governo na qual as pessoas estão privadas de liberdade política. Na parte anterior enfatizara que:

¹⁰Grifo nosso. Opinião (*doxa*), do grego conjecturas. Aristóteles, através da análise de um tipo de opinião, *endoxa*, que coincide com o verossímil na maioria das vezes, estabeleceu as espécies de opiniões que servem de base para argumentos dialéticos e retóricos. É a ideia acerca da realidade que se opõe ao conhecimento tido como verdadeiro. Perelman e Olbrechts-Tyteca, no Tratado da Argumentação (2005), dizem que a rigidez lógico-formal cartesiana da imposição de uma verdade segundo um critério universal é o oposto de uma dialética doxológica, opinativa, em que prevalece a regra do melhor argumento e, de onde, a violência, mesmo simbólica, está ausente.

Talvez a maior e mais formidável forma de dominação seja a burocracia, ou o domínio de um sistema intrincado de departamentos nos quais nenhum homem, nem um único entre os melhores, nem a minoria, nem a maioria, pode ser tomado como responsável e que deveria mais propriamente chamar-se domínio de Ninguém. (Se, de acordo com o pensamento político tradicional, identificarmos a tirania com o governo que não presta contas a respeito de si mesmo, então o domínio de Ninguém é claramente o mais tirânico de todos, pois aí não há a quem se possa questionar para que responda pelo que está sendo feito. É esse estado de coisas que torna impossíveis a localização da responsabilidade e a identificação do inimigo. (SV, p.54,55)

A responsabilidade dos atos do agente em cargos de comando sob os sistemas burocráticos também é questionada por Arendt quando ela acompanha o julgamento de Eichmann. Cumprir ordens exime do sujeito a responsabilidade moral dos atos praticados? Até onde exercermos nossa liberdade de escolha, nosso livre arbítrio em fazer ou deixar de fazer algo que possa trazer dano ou prejuízo físico, emocional ou moral ao outro e ou a nós mesmos em decorrência de uma ordem? A fragmentação em departamentos onde cada um faz uma coisa e ninguém se responsabiliza por nada também fragmenta a vida. Arendt fala que quanto maior a burocratização da vida pública, maior será a atração pela violência. A burocracia é a forma de governo na qual todas as pessoas estão privadas de liberdade, do poder de agir (...) (SV, p. 101). O que faz do homem um ser político é sua faculdade para a ação; ela o capacita a reunir-se com seus pares, a agir em concerto, em coletividade e cooperação. Arendt complementa, inaugurando uma nova categoria ao dizer que, filosoficamente, agir é a resposta humana para a condição de natalidade (SV, p. 102).

Posto que todos adentramos o mundo em virtude do nascimento, como recém-chegados e iniciadores, somos aptos a começar algo novo; sem o fato do nascimento jamais saberíamos o que é a novidade e toda “ação” seria ou mero comportamento ou preservação. Nenhuma outra faculdade, a não ser a linguagem – e não a razão ou a consciência - distingue-nos tão radicalmente de todas as espécies animais. Agir e começar não são o mesmo, mas estão intimamente conexos (SV, p. 102).

Arendt reconhece a importância da linguagem no desenvolvimento da humanidade e a coloca como superior até mesmo à razão. Ela diz que o uso da razão nos torna perigosamente “irracionais” (SV, p. 80). Na história do desenvolvimento humano, a linguagem para Vigotski¹¹ e Bakhtin tem um papel determinante na formação da

¹¹ Lev Semyonovich Vigotski. (1896, Orsha, Bielorrússia - 1934, Moscou, Rússia) a partir das proposições teóricas do materialismo histórico, propôs a reorganização da Psicologia e é considerado o fundador da

consciência e formação do pensamento. Para Arendt, o poder se origina de maneira legítima quando “a palavra e o ato não se divorciam”, ou seja, quando “as palavras não são vazias e os atos não são brutais”, isto é, quando as palavras não são usadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar novas relações e realidades” (DUARTE, 2018, p. 143, 144). Muitos casos da glorificação da violência refletem a filósofa, são causados pela severa frustração da faculdade de ação no mundo moderno. Ação que muitas vezes não leva em conta a faculdade de pensar. Nada para ela lhe é tão inseguro e infiel quanto a afirmação de que a agressividade é biologicamente inerente ao homem .

A ciência moderna, partindo de maneira não crítica dessa velha suposição, foi longe em “provar” que os homens compartilham todas as outras propriedades com algumas espécies do reino animal – exceto que o dom adicional da “razão” torna-o uma fera mais perigosa. É o uso da razão que nos torna perigosamente “irracionais”, pois essa razão é propriedade de um “ser originariamente instintivo” (SV, p.80).

Quero aqui abrir um parêntese para convidar ao diálogo alguns pensadores que ao “conversar com Hannah”, me recordei das leituras. Como diz Bakhtin, quem fala sempre fala com o outro, as vozes que carregamos em nós. Richard Sennett (2009), no *Prólogo: o homem, criador de si mesmo*¹², narra um encontro com a sua professora Hannah Arendt naqueles dias de 1962 em que o mundo chegou à beira da guerra atômica. Diz que ela estava abalada com os acontecimentos, como todo mundo, mas via confirmadas suas convicções mais profundas. “Fazia um frio de congelar nas ruas de Nova York, mas Arendt não estava nem aí. Queria que eu aprendesse a lição: **as pessoas que fazem coisas geralmente não sabem o que estão fazendo**¹³” (SENNETT, 2009, p. 11). Sennett faz alusão ao mito grego de Pandora, o medo que sua professora demonstrara da invenção de materiais de autodestruição, fabricados pelo homem. No desenvolvimento da cultura grega, seus povos viriam a acreditar cada vez mais que Pandora representava um elemento de sua própria natureza; a cultura baseada em coisas produzidas pelo homem expõe constantemente ao risco de infligir danos a si mesmo. Diz que a respeito da primeira arma de destruição em massa, Arendt poderia ter citado

psicologia cultural-histórica. Bakhtin Mikhail Mikhailovich (17/11/1895, Oriol, Rússia- 7/03/1975, Moscou, Rússia)foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Analisou a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação no dialogismo. Para ele, o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e um espaço histórico.

¹² Na obra, Sennett defende a ideia de que fazer é pensar.

¹³ Grifo nosso.

uma anotação do diário de Robert Oppenheimer, diretor do projeto Los Alamos. Ele se tranquilizava afirmando: “Quando vemos alguma coisa tecnicamente agradável, vamos em frente e fazemos, e só pensamos no que fazer com ela depois de ter sucesso do ponto de vista técnico. Assim foi com a bomba atômica” (SENETT, 2009, p.12)

O medo da autodestruição é tão intenso quanto às milhares de pessoas que morreram nos campos de concentração nos primeiros cinquenta anos do século XX. Na visão de Arendt, isso foi resultado da combinação de dois fatores: cegueira científica e burocracia. Burocratas cumpridores apenas de seus papéis designados, exemplificados na figura de Adolf Eichmann, sobre cujo caso ela cunhou a expressão “banalidade do mal” ou “mal banal”. Desta forma, os avanços científicos, a própria tecnologia pode surgir como inimiga e não como um simples risco. O produto da ação humana se volta contra as criaturas, amedrontando a si próprio. A racionalidade do homem na sua capacidade de fabricar, criar e, em muitos casos, agir sem pensar, é violência na visão de Arendt.

No livro *O Presente do fazedor de machados: os dois gumes da história da cultura humana*, Burke e Ornstein (1998) contam uma fábula justamente sobre essas pessoas e suas racionalidades que nos deram o mundo em troca de nossas mentes:

São os fazedores de machados, cujas descobertas e inovações vêm, há milhares de anos, presenteando poder sob inúmeras formas. Eles deram aos imperadores o poder da morte, aos cirurgiões o poder da vida. Toda vez que os fazedores de machados ofereciam uma nova maneira de nos tornar ricos, seguros, inteligentes ou invencíveis, nós a aceitávamos e utilizávamos para mudar o mundo. E ao mudar o mundo, mudávamos nossas mentes, porque cada presente redefinia nosso modo de pensar, os valores e as verdades por que vivíamos e morríamos.

E por ser tão encantador, nunca mau nem feio, a cada presente dos fazedores de machados, sempre voltávamos para buscar mais, não importava a que preço. E de cada vez não restava outra escolha senão nos adaptarmos aos seus efeitos, geração após geração, desde que o processo começou há mais de um milhão de anos. Quando pela primeira vez usamos um instrumento para tirar mais alimento da natureza do que ela estava preparada para oferecer, mudamos o nosso futuro. Como aumentava o nosso número, aumentava também o poder daqueles que mais eficazmente sabiam manejar o machado. Estes se tornaram líderes. O resto do grupo, em sua maior parte, seguia o machado.

No início o impacto dos novos instrumentos sobre o mundo era insignificante.

O resultado desse processo pode ser visto hoje em uma rua apinhada de qualquer cidade do Terceiro Mundo.

Por que isso aconteceu? Porque os fazedores de machados eram bons demais para serem reais. Seus presentes deram aos nossos líderes e instituições, e a todos que buscavam o poder,

oportunidades tão sedutoras de auto-realização, auto-engrandecimento, auto-indulgência, auto-satisfação e auto-enriquecimento, que eles ignoraram seus efeitos potenciais.

Hoje temos o triste resultado dessa negligência. Enquanto alguns comemoram umas poucas melhorias ambientais, milhões passam fome e as nações desenvolvidas seguem usando suas imensas capacidades científicas e tecnológicas para pavimentar quase metade das terras cultiváveis existentes. Ainda que possa apontar, aqui e ali, alguns exemplos de reflorestamento, um terço das florestas da Terra já desapareceu; a população está explodindo, os oceanos se exaurindo a ponto de a pessoa ter sido proibida em muitas áreas e a atmosfera permanecer severamente poluída. O conhecimento do fazedor de machados e a destruição do meio ambiente estão indissolivelmente ligados.(...)

O resultado é que somos hoje, nos países industrializados, mais saudáveis, mais ricos, mais bem alimentados, mais informados e mais móveis do que qualquer ser humano jamais foi. E o fato de o progresso ter trazido em seu rastro um certo grau de devastação não nos deve surpreender, porque à medida que progredíamos, destruíamos.

Só agora, quando nos aproximamos do fim da jornada, é que começamos a nos perguntar por que temos as dificuldades que temos. Talvez tenhamos aprendido tarde demais a lição de causa e efeito. A menos que sejamos capazes de avaliar que os presentes dos fazedores de machados sempre favoreceram o tipo de poder que modifica as mentes, nunca iremos reconhecer que nossa sobrevivência depende de nos apropriarmos desse mesmo poder para nossa própria salvação. Se o que necessitamos é uma nova mente, temos os meios de produzi-la. Tudo o que precisamos fazer é descobrir a maneira como isto sempre foi feito e fazê-lo para nós mesmos. (...)

Quem e o que são os fazedores de machados desta fábula? Originalmente, eram remotos hominídeos que tinha talento para moldar as pedras, uma a uma, e por assim fazer, criar instrumentos que iriam recortar o mundo. Esta capacidade fazedora-de-machados de realizar coisas na ordem apropriada é um dos muitos talentos naturais do cérebro. Esses talentos se tornam ativos toda vez que uma pessoa se move com graça, calcula o arco traçado por uma bola jogada (e a agarra) ou reproduz sons em um teclado.

Existem hoje fazedores de machados, pessoas que usam este talento, em toda parte. Você pode conhecer ou viver com um, até mesmo ser um deles. O que os fazedores de machados sabem e como o expressam não é compreendido pela maioria das pessoas. Em geral, eles têm a propensão de permanecer no quarto dos fundos da história, saindo apenas para colocar seus presentes à disposição das instituições e dos indivíduos. Alguns dos muitos papéis desempenhados por fazedores de machados através da história têm sido os de: xamã, astrônomo, editor, cardeal, engenheiro, filósofo e físico quântico (BURKE & ORNSTEIN, 1998, p.15-17).

A história/introdução da obra que aborda sobre a história da sociedade pelo uso da técnica, reflete o quanto a interação tecnologia-sociedade pode ser altamente

destrutiva ao homem quando as ações não são pensadas, como Arendt pontuou. Qual é o custo do progresso? Evolução ou regressão? O que perdemos a cada conquista tecnológica? Até que ponto a cegueira intelectual e a burocratização da vida promovem a não responsabilização pelos efeitos devastadores ao planeta e às pessoas?

Os processos de desintegração que se tornaram tão evidentes nos anos recentes – o declínio dos serviços públicos: escolas, polícia, correio, coleta de lixo, transporte etc.; a taxa de mortalidade nas estradas e os problemas de tráfego nas cidades; a poluição do ar e da água – são os resultados automáticos das necessidades das sociedades de massa que se tornaram incontroláveis. (SV, p. 104)

Para Lash (1986), vivemos numa sociedade programada em que desempenhamos o papel de consumidores passivos, tendo a nossa subjetividade reduzida a um *mínimo-eu* (pag. 9), podendo mudar ao sabor das necessidades do mercado.

Essa subjetividade fragmentada, reduzida, manipulada, nos torna cúmplices e impotentes. Embora tenhamos a capacidade de fazer viagens à Lua, experiências em outros planetas, de fazer o mapeamento genético e reproduzir vidas em laboratórios, supostamente o “maior poder” sobre a Terra é impotente para acabar com a guerra – claramente desastrosa para todos os indivíduos - em um dos menores países do planeta. Como conclui Arendt, não sabemos aonde esse progresso pode nos conduzir, mas sabemos ou deveríamos saber que cada diminuição de poder é um convite à violência (SV, p.108).

1.2.1 A banalização da violência segundo Hannah Arendt

De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver ceder a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra e ter vergonha de ser honesto (Rui Barbosa. 1914, p. 86)

Será que a natureza da atividade de pensar, o hábito de examinar, refletir sobre qualquer acontecimento, poderia condicionar as pessoas a não fazer o mal? Estará entre os atributos da atividade do pensar, em sua natureza intrínseca, a possibilidade de evitar que se faça o mal? Ou será que podemos detectar uma das

expressões do mal, qual seja, mal banal como fruto do não exercício do pensar? (ARENDRT, 2008, p. 67)

Um importante questionamento que devemos fazer é até que ponto exercemos o livre arbítrio com responsabilidade. Convidada como jornalista da renomada revista *The New Yorker*, Arendt foi responsável pela cobertura do julgamento do coronel Adolf Eichmann em Jerusalém em 1961, por crimes contra a humanidade. Enquanto funcionário do Estado Alemão Nazista, Eichmann era responsável pela identificação, deportação e envio de milhões de judeus aos campos de concentração. Aos muitos que o consideravam um monstro, ou um homem sem compaixão, Arendt se opôs, ao interpretá-lo como alguém normal, apenas cumprindo ordens dadas, desconsiderando os conceitos de bem e mal. Desde então, o conceito banalidade do mal, cunhado por Arendt, representa que qualquer pessoa considerada banal é capaz de praticá-lo e não apenas os fanáticos, psicopatas ou pervertidos agressores.

Eichmann em Jerusalém (1999) foi considerado o livro mais polêmico em língua inglesa na década de 1960 (ANDRADE, 2010, p. 110) e significou a perda do prestígio de Arendt na intelectualidade judaica em Israel, na Europa e nos Estados Unidos. Ela procurou se manter afastada de toda a polêmica e firme em suas ideias, respondendo apenas às críticas de amigos mais próximos e de intelectuais que respeitava. Incomodada com a acusação de que não possuía “amor pelo povo judeu” (Watson, 2001, p. 80 apud Andrade, 2010, p. 110), respondeu de maneira categórica, afirmando que não havia negado sua identidade judaica, mas também não a apresentou como uma condição especial.

Sempre entendi minha condição de judia como um fato inegável da minha vida e jamais pretendi mudar isso ou rejeitar tal condição. Nesse sentido, eu não “amo” os judeus nem “acredito” neles: eu simplesmente pertencço ao judaísmo, naturalmente, para além de qualquer controvérsia ou contestação. (ANDRADE, 2010, p.110)

Embora sendo muito pressionada a rever sua posição, Arendt permaneceu fiel a sua tese da banalidade do mal, recusando de maneira firme qualquer explicação do nazismo que derivasse do comportamento moral dos indivíduos ou da sociedade alemã. Andrade (2010) destaca que talvez a polêmica toda tenha sido muito mais em razão da gravidade das afirmações que ela revelou e nem tanto por algum erro de interpretação.

Na descrição do julgamento, Arendt revelou que Eichmann foi um fiel cidadão cumpridor da lei e que teria executado com eficiência o que lhe era designado.

Eichmann alegara inocência em todos os momentos do julgamento, dizia que se sentiria incomodado se não desempenhasse com eficiência suas tarefas e não demonstrava nenhum arrependimento porque não se sentia responsável pelo morticínio dos judeus, que embora tenha acontecido, ele não o fez uma única vez. Para Arendt (apud ANDRADE, 2010), Eichmann era um homem banal, em atos banais, obedecendo ao Estado, servindo à máquina burocrática, sendo incapaz de pensar e entender o ponto de vista do outro.

Em *Origens do Totalitarismo*, Arendt (2012) apresenta a discussão do mal como um prolongamento da reflexão kantiana sobre o mal radical. Para Kant, o mal podia ter suas origens nas faculdades racionais que fazem o homem livre e não em seus instintos ou na natureza pecaminosa. Desta forma, o mal é contingencial, acontece a partir da interação e da reação das faculdades espirituais humanas às suas circunstâncias. É uma espécie de rejeição consciente ao bem e está atrelado, ainda, ao uso dos homens como meios, instrumentos, e não como fim em si mesmo. A partir dessa compreensão, Arendt apontou o paradoxo da violência praticada pelos governos totalitários e mostrou a insuficiência das teorias e categorias científicas, econômicas e políticas tradicionais para dar conta de explicar tais fenômenos. Nos governos totalitários, o domínio é mais opressor e destrutivo do que na escravidão e na tirania. É uma despersonalização do caráter humano, reduzindo a animais descartáveis os indivíduos.

Segundo Souki (1996), o mal radical, que apareceu no totalitarismo, transcende os limites do que foi definido por Kant como o mal radical, pois trata-se de “uma nova espécie de agir humano”, uma forma de violência que “vai além dos limites da própria solidariedade do pecado humano”, de “um mal absoluto porque não pode ser atribuído a motivos humanamente compreensíveis”. O fenômeno totalitário revelou que não existem limites às deformações da natureza humana e que a organização burocrática de massas, baseada no terror e nas ideologias, criou novas formas de governo e dominação, cuja perversidade não se pode medir (SOUKI, 1996).

Mas como o mal pode se tornar banal? Como pessoas consideradas normais, boas, com temperamento “acima de qualquer suspeita”, como Eichmann, bom pai, amigo fiel e cidadão trabalhador e responsável, pôde praticar atos tão danosos como tirar a vida de outros seres humanos? Para Arendt, nas reflexões feitas em *Origens do Totalitarismo*, baseadas nas ações do governo à experiência vivenciada a partir das observações do comportamento de Eichmann durante seu julgamento, esse mal banal é

fruto da inabilidade do pensamento. Assim, em um mundo programado, frio, inóspito, em que os homens são isolados pelo terror, eles renunciam à sua liberdade interior.

(...) o terror só pode reinar absolutamente sobre os homens que se isolam uns contra os outros. (...) O isolamento pode ser o começo do terror; certamente é o seu terreno mais fértil e sempre decorre dele. Esse isolamento é por assim dizer, pré-totalitário; sua característica é a impotência, na medida em que a força sempre surge quando os homens trabalham em conjunto, “agindo em concerto” (Burke); os homens isolados são impotentes por definição. O que chamamos de isolamento na esfera política é chamado de solidão na esfera dos contatos sociais. Isolamento e solidão não são a mesma coisa (...) O isolamento é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política de suas vidas, onde agem em conjunto na realização de interesses comuns, é destruída. (...) Mas o domínio totalitário como forma de governo é novo no sentido de que não se contenta com esse isolamento, e destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer a esse mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter. (ARENDRT, 2012, p.632-636)

Ou seja, o homem é isolado e destituído de tudo, vive no mundo, mas apartado desse mundo, não se dá conta de que é impotente no sentido de se enxergar no outro e de ter empatia pelo outro. Vivendo de forma tão burocratizada a vida, sobra-lhe ser apenas um *homo faber*, isolando-se no seu trabalho e deixando de viver a vida política. Esse isolamento enfraquece o poder, visto que, como já destaquei, para Arendt o poder é agir em concerto e se o poder for enfraquecido, a violência cresce.

Somos seres sociais e a consciência de si se forma nas relações entre os homens, na relação com o outro. Apartado desse entrosamento e reconhecimento no outro, o homem se perde, torna-se apenas cumpridor de tarefas, sendo incapaz de pensar e de se reconhecer como humano. Logo, afirma Arendt, se torna incapaz de pensar e dessa forma, capaz de fazer qualquer mal, o mal banal.

O que torna a solidão tão insuportável é a perda do próprio eu, que pode realizar-se quando estás a sós, mas cuja identidade só é confirmada pela companhia confiante e fidedigna dos meus iguais. Nessa situação, o homem perde a confiança em si mesmo como parceiro dos próprios pensamentos, e perde aquela confiança elementar no mundo que é necessária para que todos possam ter quaisquer experiências. **O eu e o mundo, a capacidade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo.**¹⁴ (ARENDRT, 2012, p. 637).

¹⁴ Grifo nosso.

As reflexões de Arendt, embora polêmicas, não impediram que Eichmann fosse julgado e condenado pelos crimes contra a humanidade. Mas esse impedimento não era a intenção da filósofa. O julgamento de Eichmann também levantou discussões por parte de outros pesquisadores, que como Arendt buscaram trabalhar a noção que o agente possui sobre o bem ou o mal relativos às suas ações e o quanto estas correspondiam apenas a seguir ordens.

De acordo com Arendt, não se pode sentir culpa por algo que não se fez como se eximir de responsabilidade por algo que se fez. Ou seja, há que se pensar na distinção entre responsabilidade política e responsabilidade moral. Para ela, a culpa é algo pessoal e se refere a um ato, não a intenções. Desse modo, somente em sentido metafórico é possível sentir culpa pelos erros dos outros. A responsabilidade política, por sua vez, pode ser requerida por atos que não se cometeram, atribuindo-se a razão dessa responsabilidade ao fato de se pertencer a um grupo que o ato voluntário não é capaz de abolir (DAHIA, 2015). Trata-se de uma responsabilidade política a que só se pode furtar abandonando-se a comunidade. Como a ninguém é possível viver sem comunidade, isso implicaria trocá-la por outra, o que significaria, em última instância, a substituição de um tipo de responsabilidade por outro. Como menciona Leal (apud DAHIA, 2015), a confiança é, assim, oferecida como moeda de troca para a responsabilidade pessoal.

1.3. Violência e Contemporaneidade

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (ARENDR, 2009, p. 16)

A burocracia é a forma de governo na qual todas as pessoas estão privadas da liberdade política, do poder de agir; pois o domínio de Ninguém não é um não domínio, e onde todos são igualmente impotentes temos uma tirania sem tirano. (SV, p. 101)

Arendt não testemunhou os eventos das últimas décadas do século passado e do início deste século, os quais têm atestado a emergência de novas condições políticas, econômicas e sociais que patrocinam a disseminação da violência. A pluralidade é a condição da ação humana e essa responsabilidade com o outro não pode ser apagada, por exemplo, pela subjetividade imposta na sociedade de consumidores, tal como apontam Bauman e Donskis (2014), ou tornando cada vez mais invisíveis as vidas

precárias (BUTLER, 2015, 2011). Entretanto, a condição da natalidade que Arendt menciona inscreve-nos na possibilidade do novo a cada nascimento, na tentativa de fazer diferente. É a luz da esperança que a filósofa crê que ainda pode-nos “salvar” nesses tempos sombrios em que vivemos.

Crítico tenaz de nossos tempos, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925 – 2017), nos brindou com suas reflexões a respeito da sociedade de consumo e dos seus elementos constitutivos como o processo de individuação; a quebra das estabilidades em longo prazo; o aumento do consumo como mediador das relações e instituições sociais; o enfraquecimento das relações humanas; a perda da sensibilidade; a construção de uma subjetividade forjada no consumir; o medo de ser quem se é; a perpetuação da infelicidade entre outros temas/problemas que assolam nossa forma de viver /ser no mundo atual.

Desenvolvemos uma cultura do medo que está se tornando cada vez mais poderosa e global. Nossa era de autorrevelação, fixada no sensacionalismo barato, nos escândalos políticos, nos reality shows e em outras formas de auto exposição em troca da atenção do público e da fama, valoriza incomparavelmente mais o pânico moral e os cenários apocalípticos que a abordagem equilibrada, a ironia leve ou a modéstia. Por trás dessa tendência está o medo esmagador de desmoronar ou de ser quem se é; o medo da desimportância; de desvanecer no ar sem deixar vestígios de visibilidade e presença; de estar distante do mundo da TV e da mídia, o que equivale a se tornar uma não entidade ou ao fim da própria existência (BAUMAN E DONSKIS, 2014, p. 86).

O diálogo entre Bauman e o filósofo lituano Leônidas Donskis no livro *Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida* (2014) descarna a perda de sensibilidade humana no mundo atual, que para Bauman é o mundo líquido-moderno. A sociedade de consumo, baseada no excesso e no desperdício (BAUMAN, 2008), precisa manter continuamente o desejo e a felicidade em adquirir um produto e, imediatamente após a realização desse desejo, novas satisfações precisam ser buscadas. Perde-se imediatamente o prazer por aquela conquista, o valor passa a ser obsoleto, novos desejos em cima de novos objetos passam a estimular o homem a consumir novamente e, assim, as transformações vão ocorrendo, tornando as relações sociais voláteis e fugazes. Com a visão voltada para o consumismo e para o mais racional, dentro de uma lógica individualista e mercadológica, as pessoas deixam de perceber e sentir tudo que está a sua volta. Tornam-se frias e insensíveis, passam a olhar apenas

para si mesmas, como necessidade da sociedade líquido-moderna. São incapazes de perceber os sentimentos do outro.

Essa forma de ser/estar na sociedade provoca o afastamento das pessoas com respeito às regras morais da sociedade, pensando somente no que lhes possa ser útil. Esse processo de “desimportância” com relação aos sentimentos das pessoas, a perda de sua história, de sua cultura, é chamado por Bauman e Donskis de adiaforização:

O indivíduo tornado moralmente “insensível” (a quem se possibilita, e que esteja disposto a desconsiderar o bem-estar do outro) está, queira ou não, ao mesmo tempo situado na ponta receptiva da insensibilidade moral dos objetos de sua insensibilidade moral. As “relações puras” são o presságio não tanto de uma mutualidade da libertação, mas de uma mutualidade da insensibilidade. O “grupo de dois” de Levinas deixa de ser uma sementeira da moral. Em vez disso, transforma-se num fator de adiaforização (de exclusão do domínio da avaliação moral) da variedade especificamente líquida moderna, complementando e também ao mesmo tempo suplantando a burocrática variedade sólida moderna. A variedade líquida moderna da adiaforização tem como modelo o padrão da relação consumidor-mercadoria, e sua eficácia baseia-se no transplante desses padrões para as relações inter-humanas. Como consumidores, não juramos lealdade permanente à mercadoria que procuramos e adquirimos para satisfazer nossas necessidades ou desejos; e continuamos a usar esses serviços enquanto eles atenderem às nossas expectativas, porém não mais que isso – ou até que deparemos com outra mercadoria que prometa satisfazer os mesmos desejos mais plenamente que a anterior. (BAUMAN E DONSKIS, 2014, p. 16,17)

Os pensadores debatem sobre o medo na vida das pessoas. Para eles, a violência, o crime, as guerras, as invasões, são resultados da perda da sensibilidade e, afirmam que o mal na sociedade contemporânea não está mais representado na figura do ditador totalitário, das guerras e das invasões, de figuras escatológicas medievais e de doutrinas religiosas.

O relativismo liberal, com seu antropocentrismo e sua ideologia dos direitos humanos que tanto ofendem a extrema direita e seus teóricos, está se tornando cada vez mais impopular. Nossas diferenças em relação àquela outra época, menos de cem anos atrás, derivam não tanto da presença, agora, de mais generosidade e um elevado grau de humanismo, mas da fragilidade, ineficiência e não permanência do mal. Hoje o mal não escolhe Hitler ou Stálin como personificação, mas assume as formas anônimas da rudeza e do não reconhecimento. O mal em nossos dias é mais difícil de reconhecer, é muito mais exitoso em se ocultar sob as diversas máscaras do anonimato, apresentando uma retórica quase liberal, do que quando aparecia exposto sem nenhuma camuflagem. (BAUMAN & DONSKIS, 2014, p. 156).

O mal é visto de todos os lados, sem ter uma forma exata:

O mal não está confinado às guerras ou às ideologias totalitárias. Hoje ele se revela com mais frequência quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando nos recusamos a compreender os outros, quando somos insensíveis e evitamos o olhar ético silencioso. (BAUMAN & DONSKIS, 2014, p. 16).

Em síntese, Bauman e Donskis(2014) pontuam que o problema não é tão somente que as pessoas sejam definidas pelo que elas têm, mas que suas identidades são construídas a partir do que desejam, idealizam e sonham, sendo isso traduzido por marcas e mercadorias numa sociedade que transforma as próprias vidas em mercadorias. Vidas precárias, não passíveis de luto, nas palavras de Judith Butler (2015).

No livro *Quadros de Guerra* (2015), que denominamos QG, Butler diz que as intensas situações de violência cotidiana assemelham-se às grandes guerras. Vivemos num quadro permanente de violência, numa guerra silenciosa que mata muito mais do que os grandes conflitos mundiais. A obra consiste em cinco ensaios escritos em resposta às guerras contemporâneas com foco nos modos culturais de regular disposições afetivas e éticas por meio de um enquadramento seletivo e diferenciado da violência. De certa forma, o livro é uma continuação de *Precarious Life*, publicado pela Verso em 2004, especialmente quando sugere que uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva.(QG, p. 13)

A autora chama a atenção para o problema epistemológico levantado pela questão do enquadramento: as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (suscetível de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder. Por outro lado, ela diz que o problema é ontológico, visto que a pergunta em questão é: *o que é uma vida?* O “ser” da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida. Quando um quadro é emoldurado, diversas maneiras de intervir ou ampliar a imagem podem estar em jogo (QG, p. 23). A moldura nunca determinou, realmente, de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos (QG, p. 24).

Em outras palavras, o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual se desloca de um lugar para outro. Como o

enquadramento rompe constantemente com seu contexto, esse autorrompimento converte-se em parte de sua própria definição. Isso nos conduz a uma maneira diferente de compreender tanto a eficácia do enquadramento quanto sua vulnerabilidade à reversão, à subversão e mesmo à instrumentalização crítica. E desse modo se estabelecem as condições para surpresa, indignação, repulsa, admiração e descoberta, dependendo de como o conteúdo é enquadrado pelas variações de tempo e lugar. Ou seja, tudo depende de como o conteúdo é enquadrado (QG, p. 26).

Butler questiona ainda como relacionar este debate sobre os enquadramentos com o problema da apreensão da vida em sua precariedade. O que acontece quando um enquadramento rompe consigo mesmo é que uma realidade aceita sem discussão é colocada em xeque, expondo os planos orquestradores da autoridade que procurava controlar o enquadramento. Isso sugere que não se trata apenas de encontrar um novo conteúdo, mas também de trabalhar com interpretações recebidas da realidade para mostrar como elas podem romper – e efetivamente o fazem – consigo mesmas. Por conseguinte, os enquadramentos que, efetivamente, decidem quais vidas serão reconhecíveis como vidas e quais não o serão, devem circular a fim de estabelecer sua hegemonia. Quando lemos a respeito de vidas perdidas, com frequência nos são dados números, mas essas histórias se repetem todos os dias, e a repetição parece interminável, irremediável. Então, temos de perguntar: o que seria necessário não somente para apreender o caráter precário das vidas perdidas na guerra, mas também para fazer com que essa apreensão coincida com uma oposição ética e política às perdas que a guerra acarreta? (QG, p. 29)

Afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo. (QG, pág. 30). Para a autora, nós não nascemos primeiro e em seguida nos tornamos precários; a precariedade é coincidente com o próprio nascimento. Nessa passagem, aproxima-se do conceito de natalidade em Arendt (SV, p. 43-49).

Onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida. A vida precária implica a vida como um processo condicionado, e não como um aspecto interno de um indivíduo monádico ou qualquer outro construto antropocêntrico. (...) A condição precária designa politicamente qual populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte (...) Os enquadramentos por meio dos quais pensamos a esquerda precisam ser reformulados à luz das novas formas de violência estatal,

especialmente aquelas que buscam suspender os constrangimentos jurídicos em nome da soberania, ou que fabricam sistemas quase legais em nome da segurança nacional.

Refletir sobre as vidas precárias produzidas e aniquiladas nesta sociedade de consumo implica, portanto, pensar como a violência é fabricada e serve a um processo de limpeza social, isto é, de exclusão ou mesmo de eliminação dos sujeitos que socialmente e economicamente não interessam à ordem sistêmica dominante.

1.4 - Situando a violência no contexto escolar

O objetivo deste tópico é abordar de forma contextualizada o fenômeno da violência no ambiente escolar. Historicamente, a escola é a instituição social que tem um papel bastante específico e definido, o de transmissão dos conhecimentos sistematizados e cientificamente produzidos pela humanidade. Conhecimentos esses que colaboram para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e de formação humana. A escola, assim como seus atores sociais são produtores e produtos da cultura de seu tempo. Ultimamente, a sociedade tem presenciado um número cada vez mais crescente de episódios de violência dentro e em seu entorno, o que vem causando espanto e indignação, visto que traz em si uma característica de ser um local seguro de aprendizagens e de convivência social.

Na sociedade, o uso da violência como meio para resolver conflitos, seja pessoal, político ou de qualquer natureza, significa, por parte dos homens, deixar de utilizar os instrumentos que nos diferenciam dos outros animais, o raciocínio e os sentimentos, os quais geram o diálogo. O que leva o homem a hostilizar, agredir ou impor a sua vontade sobre outro indivíduo da mesma espécie e não reconhecer a individualidade e posições do outro.

Desta forma, apresento aqui discussões de pesquisas e artigos que vêm demarcando esse campo de conhecimento. A violência é uma produção cultural. Hoje, pelo acesso online proporcionado pela tecnologia, tomamos conhecimento mais rápido e em maior quantidade sobre os vários tipos de episódios de violência, seja na sociedade seja nas escolas. Sendo uma produção cultural, a violência é permeada por símbolos. Por que somos violentos? Por que precisamos usar da violência? E, em que contextos são usados artifícios violentos (força, palavras, mensagens subliminares, etc.) no ambiente escolar? Como se expressa a violência na escola? Tentarei abordar essas

questões com a finalidade de sustentar as análises dos discursos docentes sobre a violência escolar.

O conceito de violência é considerado amplo e multifacetado, sendo um fenômeno presente em todas as sociedades e, historicamente, acompanha a evolução da espécie humana e deve ser explicado e compreendido a partir das condições políticas, econômicas, históricas e sociais que o produzem. A violência, portanto, é de conceituação polissêmica e controversa sendo produzida pelas ações de indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e/ou espirituais a si próprios ou a outros. Ela se apresenta de variadas formas e tipos, já comentadas anteriormente. No ambiente escolar, são várias as definições e conceituações que abrangem esse fenômeno.

Para iniciar a discussão, apresento algumas conceituações sobre violência na escola. Segundo Debarbieux e Blaya (2008), definir a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central.

Para Dubet (1998), a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social. Essa definição apresenta ressonâncias com as colocações de Abramovay e Rua (2002) ao afirmarem que a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas. E ressalta, ainda, a condição de vulnerabilidade e exclusão social de jovens dos grandes centros do Brasil, apontando a necessidade de políticas públicas. Abramovay e Rua (2002) defendem um conceito ampliado de violência, relacionado com o contexto social, histórico e cultural, envolvendo sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar.

Charlot (2000) propõe um sistema de classificação da violência no contexto escolar a partir das formas como elas se manifestam, a saber: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola. Para o autor, a **violência na escola** é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar necessariamente envolvida com as atividades da instituição escolar como, por exemplo, brigas de gangues, invasão na escola para acerto de contas, etc. Neste caso, a escola é apenas o lugar de uma

violência que poderia ter acontecido em outro lugar, enfatiza. Nessa tipologia também colocamos as brigas entre os estudantes.

A segunda classificação é a **violência contra a escola** que, segundo ele, está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar. Envolve todas as formas de agressão ao patrimônio escolar (prédio e equipamentos escolares), às autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários). Essa modalidade de violência, afirma, decorre de ressentimentos dos estudantes e familiares contra a escola e seu funcionamento. É como se fosse uma válvula de escape ou uma forma de ataque em forma de defesa a uma agressão sofrida pelos agentes escolares. Ou seja, é uma modalidade de violência praticada principalmente por alunos e consiste em atos contra a instituição e contra aqueles que a representam. Nesse sentido, a violência contra a escola está relacionada, no entendimento de Charlot, à violência da escola. A **violência da escola** é uma forma de violência institucional, simbólica, que se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos, seja por meio do currículo, metodologia, modo de composição de turmas, sistema de avaliação, entre outras formas. Essa classificação de Charlot (2000), envolvendo as diversas manifestações de violência na instituição escolar,

(...) considera a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura como uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência material, ou simbólica, daqueles atingidos pelo agente da violência. (ZALUAR E LEAL, 2001, p. 148)

Percebe-se que em todos os três casos de violência existe a necessidade da acentuação do poder de uns sobre os outros, seja sobre a forma deliberada de agressão física, psicológica ou simbólica. A violência nesse contexto envolve o emprego da força ou da dominação sem legitimidade, porque como afirma Arendt (SV), a violência enfraquece o poder e o poder só existe quando em concerto, quando os sujeitos agem em sintonia e comunhão de acordos.

A violência da escola é caracterizada na maioria das vezes por uma cultura de normas e regras autoritárias e na forma da convivência não harmônica e em que não se valoriza as experiências de vida dos estudantes e suas condições de vida, o que na concepção de Abramovay e Ruas (2002) gera uma tensão no relacionamento entre os

atores sociais que convivem na escola. Essas situações sinalizam o abuso de poder no plano institucional, no caso escolar, e as violências simbólicas que silenciam os estudantes num processo de massificação e ou inculcação ideológica de submissão, sem utilizar em muitos casos, mecanismos de opressão explícita. A violência é praticada pelo poder da palavra de autoridade do professor ou outro agente da escola sobre os estudantes, provocando nestes um silenciamento a partir da desvalorização de sua condição existencial. Vasconcellos (2002) enfatiza que nestes casos, a escola é considerada um dos veículos de produção e de disseminação da violência simbólica na nossa sociedade, a partir da conceituação de Bourdieu, visto que a violência simbólica se dá no plano das instituições e dos agentes que as animam e sobre as quais se apóia o exercício da autoridade.

Segundo Viana (2002), a violência institucional escolar possui duas formas básicas: a violência disciplinar e a cultural (simbólica). A violência disciplinar prepara o indivíduo para atuar em qualquer outra instituição disciplinar utilizando-se da metodologia de vigilância hierárquica, da sanção normatizadora e de exames, que são meios necessários para manter a ordem, a hierarquia e as regras. Quanto à violência cultural e/ou simbólica, considera-se que a cultura é o elemento de constituição do ser humano. Sendo assim, uma vez que o homem vive em sociedade e a partir dessa vivência que produz e é produzido pela cultura, esta se dá numa relação onde determinado grupo impõe a outros ideias e valores culturais. Nessa linha, argumenta Moreira (2008, p. 301) que “a agressão simbólica é aquela imposta pela sociedade dominante e que faz com que o indivíduo menos privilegiado aceite como natural a dominação”. A violência velada ou simbólica muitas vezes não é discutida, comentada, mas sutilmente instituída no cotidiano escolar e é a forma mais perversa de manipulação e opressão, principalmente dentro da instituição escolar, que deveria ser o lócus de respeito às diferenças e de promoção ao desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos.

Nos estudos e pesquisas sobre violência, têm sido apontadas posições que estabelecem uma relação imediata e linear entre pobreza, raça e comportamentos violentos. É uma naturalização dessa relação diluída na sociedade pela ideologia dominante, ocultando as relações desiguais de classes sociais. Concomitante a essa naturalização, a banalização da violência está se tornando um fato comum. Kodato (2010), Njaine e Minayo (2003) discutem sobre a espetacularização da violência na

mídia e de como essa violência midiaticizada tem influenciado radicalmente a conduta dos alunos nas escolas e incita parcialmente a adolescência ao apaziguamento das necessidades agressivas em que a projeção e a identificação não se distribuem de modo racionalizado. Guareschi (2007) destaca o papel das mídias na produção e reprodução da violência, contribuindo com o debate sobre o modo como se dá a educação e a construção da cultura por meio dos veículos midiáticos e interações midiaticizadas.

Para Debarbieux e Blaya (2002), a violência estrutural está ligada às formas de negação da cidadania a indivíduos, e está relacionada à discriminação social, ao preconceito diante do que é “diferente”. Quando a escola nega o acesso de um aluno por ele apresentar alguma deficiência, está praticando violência. Também se considera violência estrutural o currículo fragmentado e descolado das condições históricas e sociais da vida do aluno e/ou da comunidade quando, em sua metodologia, a escola visa a homogeneizar os sujeitos, não levando em consideração as diferenças existenciais de cada um. A violência estrutural de que Debarbieux e Blaya tratam é excludente e segregacionista, corroborando as formas de violência simbólica que a escola manifesta.

As violências são classificadas por Debarbieux e Blaya (2002) sob duas formas: exógenas (violência na escola) e endógenas (violência da escola). A violência exógena é a que vem de fora para dentro da escola, exemplificada pelo tráfico de drogas, pichação, depredação, brigas e revanches, etc. A violência endógena é a praticada pelos agentes escolares como o professor ou outros representantes da escola contra o aluno, constituindo-se na falta de diálogo, desrespeito, humilhações, punições, falta de preparação da aula, sistema de avaliação, exigência de materiais e recursos escolares que não são possíveis aos alunos adquirirem, etc. Como Charlot, Debarbieux e Blaya também consideram a violência para com a escola que, segundo ele, retrata os ressentimentos de certas famílias e jovens que culpam somente a escola pelos diversos problemas de indisciplina, da falta de qualidade da aprendizagem, entre outros.

A proposta de classificação da violência segundo esses dois pesquisadores colabora na compreensão do fenômeno nas escolas em suas várias formas de manifestação. No entanto, acrescento que é necessário fazer uma análise aprofundada desses episódios a partir da compreensão dos problemas e crises políticos, econômicos e sociais. A violência escolar (passarei a adotar essa terminologia, considerando que abarca as três formas de violência: na escola, da escola e contra a escola) não está descolada da sociedade e nem pode ser interpretada sem considerá-la fruto da

sociedade. Furlong & Morrison (2000) esclarecem que distinguir violência escolar (escola como sistema que causa ou acentua problemas individuais) de violência na escola (escola como espaço físico onde se dão atos de agressão) é importante para que se possa estabelecer com clareza qual é o papel dos educadores e da escola enquanto instituição na prevenção de situações de violência. Como exemplo, podemos citar as situações de brigas entre alunos ou as discussões entre professores e alunos. É certo que brigas e discussões podem ocorrer em qualquer tipo de espaço social. No entanto, ao ocorrer nas dependências da escola, faz-se necessário analisar a relação desses episódios com o ambiente escolar, suas práticas e dinâmicas.

Desta forma, compreende-se que a violência escolar é uma questão complexa que diz respeito às relações aluno/aluno, comunidade/escola, professor/aluno, aluno/sociedade e, sendo um serviço público, envolve as condições sociais inerentes a sua prestação à sociedade. Neste ponto, ela pode apresentar-se de forma diferenciada de acordo com o grupo social.

Um ponto importante a destacar é que diversos estudos partiram da conceituação de violência, definida pela OMS (WHO, 2002) como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha uma alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação”. Trata-se de um fenômeno complexo e multicausal, que se insere na teia das relações sociais, políticas e econômicas, atingindo tanto o espaço público quanto o privado. Este fenômeno se manifesta de formas explícitas, tais como os acidentes, homicídios e suicídios, além de modos subjetivos, como a discriminação, a exclusão social e a violência psíquica.

Mais especificamente no contexto escolar, a violência envolve situações de vandalismo, xingamentos, ameaças, brigas, furtos etc. Além disso, há autores que apontam diversas formas de expressão do fenômeno em questão, sendo a violência vista como um dos indicadores de preconceito ou como a faceta mais forte e visível da discriminação. Vários excertos destacam que a violência é um problema histórico-social, que se atualiza no cotidiano das relações interpessoais. Da mesma forma, sobressai a ideia de que a violência está implicada às condições estruturais da sociedade, em especial o modelo familiar. Nesse sentido, tal fenômeno também estaria, nos estudos levantados, relacionado à desigualdade social e à pobreza. Para Michaud (1989), cada sociedade está às voltas com a sua própria violência segundo seus próprios critérios e

trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Assim, completa o autor, quando se discute sobre o fenômeno da violência muitos problemas teóricos podem ocorrer. Em primeiro lugar, é preciso estar consciente de que os conceitos, mesmo úteis, não são isentos de pressupostos e também não apreendem o conjunto dos fenômenos. Nesse sentido, é preciso estar pronto para admitir que não haja um discurso nem um saber universal sobre a violência.

Quando se trata do ambiente escolar, pode-se perceber que a produção de conhecimento sobre violência neste ambiente se dá por uma combinação muito grande dos conceitos de violência, discriminação e preconceito, definidos de várias maneiras, com outros conceitos que definem muitas outras práticas de violência e de conflito em escolas. Denota-se, portanto, a polissemia e diversidade de formas de abordagens a partir dos vários estudos (ABRAMOVAY e RUA, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX E BLAYA, 2002; SEGALL, 2014).

Tais conceitos incitam a compreensão de que a violência é parte inerente das práticas escolares, assim, passaria a ser diluída no cotidiano da escola, deixando de ser um problema social e sendo mais um elemento do contexto escolar, o que gera indeterminação e fragmentação não apenas da violência em si, mas dos sujeitos que são vítimas e autores.

A violência na escola é caracterizada como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno e aluno-aluno, *bullying*, incivildades, entre outros. No caso do fenômeno do *bullying*, este tem sido um dos temas mais trabalhados em pesquisas e artigos científicos. No entanto, muitos estudos acabam restringindo-se a analisar as características do *bullying*: quem são as vítimas ou agressores, às características de personalidade dos autores, vítimas e expectadores, etc., pontuando essas análises em dados estatísticos. Poucos são os trabalhos que relacionam a manifestação do *bullying* aos contextos sociais diversos, bem como os contextos de vida dos envolvidos nessas situações. Desta forma, equivocam-se ao considerarem apenas o aspecto individual e a culpabilização dos sujeitos, desconsiderando a parcela de responsabilidade da sociedade e de suas instituições na produção e reprodução das condições que criam e favorecem a dinâmica da violência como forma de relação entre os sujeitos (AMORIN e ROMANELLI, 2005; SPOSITO, 2002).

As experiências que envolvem situações de violência refletem negativamente na relação interpessoal entre professores e estudantes, estabelecendo muitas vezes uma

inversão de valores, transformando pessoas em objetos, em coisas, ou levando à banalização da violência. Pingoello (2009) ressalta que a violência escolar, incluído o fenômeno do *bullying*, tem prejudicado a atuação profissional docente e a aprendizagem do aluno. Frisa ainda que um dos fatores geradores da violência nas escolas têm sido a discriminação e a exclusão, combatidas mais intensamente a partir dos movimentos da educação inclusiva. Mas ressalta que tais iniciativas ainda são incipientes para se chegar ao cerne da questão.

Pesquisas sobre o imaginário da segurança (TEIXEIRA E PORTO, 1998) apontam que há uma identificação com a vítima e a reapropriação do incidente, o que gera uma sociabilidade da insegurança, pela qual, solidariamente, antecipamos nossa vitimização futura. Uma vez inseridos no ambiente escolar, sendo vítimas ou por pertencerem a uma classe profissional, os professores, solidários aos colegas vítimas da violência, vivenciam esse processo de identificação, sentindo-se vítimas também ou temendo ser a próxima vítima. A violência nesse sentido tem a característica de ferir não apenas quem sofre, mas quem assiste ou fica ciente de tais situações. Figueiredo (1996) afirma que a escola vive hoje um “estado” ou “condição” de violência, algo que passa a constituir um ingrediente permanente da cultura (no caso, cultura escolar). Em outras palavras, o imaginário do medo tem produzido nas escolas uma “cultura da violência”.

Segundo dados da UNESCO (2002), os jovens brasileiros, principalmente os de idade entre 15 e 24 anos, constituem a faixa populacional mais exposta à violência, seja como vítimas, seja como agentes. No Relatório de Pesquisa Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), Sposito (2009) destaca que a situação de pobreza e de exclusão define o recorte dos pesquisadores quanto aos sujeitos investigados, o que demarca alguns problemas nesse tipo de tratamento sobre o tema, reflete a pesquisadora. Isso porque a imprecisão na qualificação da condição social é muito grande: os sujeitos podem ser pobres, carentes, excluídos, trabalhadores, marginais, delinquentes, dentre outros. Assim, o tema da exclusão ou “situação de risco” passa a recobrir todas as situações, tornando-se, pelo modo como tem sido usada, uma designação abstrata e praticamente uma condição metafísica do sujeito. Ela, então, não revela de fato processos sociais que articulam de modo tenso aspectos de inclusão e situações excludentes cuja duração no tempo é variável. A pesquisa traçou um panorama sobre a violência no Brasil e trouxe, a

meu ver, um dado muito importante quando afirmou que as pesquisas não avançaram no que se refere à formação de professores, o que justifica e torna relevante a realização desse estudo com o objetivo de contribuir para a diminuição dessa lacuna existente.

Muitos fatores podem contribuir para as manifestações de violência entre os jovens, tanto dentro do ambiente escolar quanto na sociedade. São fatores multicausais e complexos que demandam análises e estudos mais aprofundados. A miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado na garantia dos direitos fundamentais à vida humana são alguns dos fatores que podem contribuir para aumentar as manifestações de violência, tornando-se cada vez mais um problema de difícil solução. Grades, contenções disciplinares, privação da liberdade, são medidas muitas vezes inócuas para resolver atos cada vez mais violentos que eclodem em determinadas circunstâncias e momentos históricos. Assim, há exigência de se refletir sobre este fenômeno tentando compreender e contextualizar a prática docente a partir dos discursos dos professores, agentes da educação e responsáveis institucionalmente pela transmissão de conhecimentos dentro do espaço escolar. E, também, é preciso refletir em que medida essas situações de violência atrapalham as dinâmicas do processo ensino-aprendizagem e como é possível um trabalho que possibilite a diminuição ou erradicação dessas manifestações no ambiente escolar.

Dialogando com Odália (1983, p. 22,23), percebo que:

[...] Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, freqüentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida.

Por vezes, algumas ações se tornam tão banais em nosso cotidiano que não nos damos conta do grau de agressão que cometemos sob o viés de uma “brincadeirinha” ou ação impensada. E essas violências, provocadas por atos invisíveis ou considerados insignificantes, porque banais, passam despercebidos pela nossa consciência e nos impossibilita reconhecer a dimensão da agressão cometida e a violência declarada que encontramos no espaço escolar. Como sinalizou Arendt (2018), qualquer homem normal, comum, pode ser capaz de praticar atos violentos, de infringir dor e sofrimento sem se dar conta de que está sendo mau. Diante dessa realidade, percebo que para

enfrentar a violência instalada na sociedade é preciso que se busque a efetivação de um trabalho pautado na ética e no respeito.

De modo geral, ao me debruçar sobre as produções teóricas, percebi como a violência escolar foi abordada, considerando seu caráter como uma das principais características definidoras. Constatei, também, a manifestação da violência não apenas em seu caráter ativo e físico, mas em seu caráter simbólico e sua expressão nas formas de exclusão (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Também foram evidenciados vários níveis que indicam os contextos de produção e reprodução da violência, entre eles a família, a escola, a sociedade, as mídias, as políticas. Esses podem ser vistos isoladamente, no entanto, devem ser considerados de forma conjunta quando se deseja uma compreensão do fenômeno de maneira mais complexa e referenciada criticamente. Posso dizer, ainda, que os relatórios de pesquisa demonstram haver consequências negativas, que incluem a vulnerabilização dos sujeitos: afastamento, evasão, desinteresse pela escola, fracasso escolar, rupturas na constituição identitária, sentimentos negativos e de baixa auto-estima, sintomas físicos e problemas psicológicos sofridos pelos sujeitos, sejam professores ou estudantes, vítimas da violência escolar. De modo geral, portanto, a vivência da violência produz sofrimento psíquico e físico, impede ou dificulta os processos de aprendizagem, tornando-se obstáculo para que a escola realize sua tarefa – o ato de educar.

Como várias concepções e autores consagrados nessa área foram referidos, posso considerar que inúmeras são as fontes e abordagens teóricas específicas que marcam o caráter polissêmico e plural da temática focalizada neste capítulo. Em vista disso, não encontrei uma abordagem teórica predominante, embora haja considerável número de estudos que adotam uma perspectiva histórico-cultural. No entanto, cabe destacar que, em sua expressiva maioria, os estudos sobre violência e preconceito evidenciam a necessária interface entre a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a História e se fundamentam em perspectivas dialéticas e psicossociais.

Em documentos pesquisados relacionados aos currículos de formação docente e diretrizes para a inclusão do tema no currículo do ensino fundamental, nenhum apontou ênfase na formação do docente para o enfrentamento da violência escolar nem na orientação em mediação de conflitos e medidas preventivas. (BRASIL, 2001, 2006, 2014). Desta forma, posso depreender que há necessidade urgente de se repensar o

processo da formação profissional, tanto no nível da formação inicial quanto no da formação continuada.

Ora, se a escola é o espaço em que a educação enquanto atividade sistemática e intencional é desenvolvida e, se a educação é uma atividade eminentemente humana, pergunto: buscamos a compreensão sobre o que está acontecendo hoje em nossas escolas, já que presenciamos um número crescente de episódios de violência, impregnando as relações pessoais com hostilidade, indiferença e desrespeito ao próximo?

Os depoimentos fornecidos pelos participantes desta pesquisa permitiram aprofundar minhas reflexões sobre as manifestações de violência que acontecem dentro das escolas, conforme expus no terceiro capítulo e também nas Considerações Finais da tese.

CAPÍTULO 2

DA METODOLOGIA ou

dos caminhos trilhados para compreender os discursos dos professores sobre violência escolar

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa; a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. (Graciliano Ramos, 1989)

“Não, não tenho nada de novo... o que busco, é uma nova forma de caminhar...” (Poeta desconhecido)

“O método é aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo é aprendizagem” (Morin, Ciurana e Motta, 2003, p. 29)

2.1- Da escolha da metodologia e dos instrumentos de pesquisa

Tal como as lavadeiras de Alagoas e as palavras de Graciliano, espero ter conseguido ensaboar, torcer, enxaguar e voltar a lavar, a dependurar as palavras ditas, escritas, dos professores e professoras que caminharam comigo nesta pesquisa. Porque as palavras foram feitas para dizer e para ser ouvidas. E no desenvolvimento desta pesquisa busquei uma nova forma de caminhar e aprender com os professores e suas palavras e com as nossas palavras ensaboadas, molhadas, secas, enfim, ditas.

O objetivo deste capítulo é apresentar a escolha do tipo de pesquisa, da metodologia que utilizei, bem como o local de pesquisa. Ao refletir sobre que tipo de pesquisa e qual metodologia utilizar para desenvolvê-la, vários questionamentos e inquietações vieram à cabeça, fazendo com que refletisse também sobre as minhas próprias experiências como estudante e professora. Realizar uma pesquisa constitui de alguma forma, desbravar lugares, relatar paisagens cujo caminho já foi percorrido várias vezes. Minha experiência profissional inserida neste contexto social poderia dizer que nada de original e de desconhecido iria encontrar, mas apenas exercitar um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade. De todo modo, esse exercício se deu a partir de experiências e de apropriações de conhecimentos que espero ter obtido no

meu campo de pesquisa, no contato com os sujeitos da pesquisa, visto que o método é aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo é aprendizagem.

Desta forma, a opção metodológica para construir o percurso que me auxiliou a responder as questões de pesquisa, clarificando meu objeto de estudo, deu-se por uma investigação qualitativa. Essa escolha justifica-se pelo fato de que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador em seu percurso investigativo, lançar um olhar crítico sobre o objeto e sujeitos investigados para uma melhor compreensão das concepções, visão de mundo e do contexto histórico, político e social. Ou seja, considere que a pesquisa qualitativa é um importante instrumento para o desvelamento da realidade.

Retomando o que já expus na Introdução desta tese, segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca os dados diretamente no ambiente natural e tem no pesquisador seu principal instrumento na medida em que ele mantém um contato prolongado com a situação investigada. Por sua vez, os dados coletados possuem características descritivas, pois se valem das descrições de pessoas, fatos, situações, transcrições de entrevistas e depoimentos que exigem grande atenção do pesquisador, que privilegia o processo de construção do conhecimento e não propriamente os resultados finais, os quais se colocam como ponto de partida para novas investigações.

Na expectativa de contemplar os aspectos necessários para a realização da pesquisa qualitativa e a fim de alcançar os objetivos propostos, primeiramente me debrucei nas produções teóricas sobre as categorias que norteiam a discussão: violência, violência escolar, argumentação, discurso, ato responsivo, dialogismo e formação de professores. Convém reforçar que somente reconhecendo a historicidade das relações sociais, do sujeito professor e da produção da violência escolar é que pude conhecer a essência do meu objeto de pesquisa e responder as questões que me propus investigar a partir dos aportes teórico-metodológicos.

É evidente que, tendo a pretensão de aprofundar estudos sobre as condições socioculturais dos espaços da sala de aula em que se dá a construção/reconstrução de conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados, esta pesquisa não se pautou por coletar e analisar dados quantitativos. A coleta dos dados e a análise dos depoimentos dos professores a respeito de suas experiências vivenciadas nas relações pedagógicas envolvendo ou não, violência escolar, forneceram elementos para destacar os principais argumentos sobre violência na escola, presentes nos seus discursos. O

objetivo principal do caminho metodológico foi investigar quais são as concepções dos professores que atuam em escola pública sobre violência escolar. Busquei compreender de que forma e em quais condições se constrói a formação e a constituição desses professores e sua prática pedagógica em situações de violência escolar. Esperei ainda destacar se esses profissionais se sentem preparados para o enfrentamento de tais situações em sua prática docente.

Foram, portanto, investigadas as concepções, conceitos, crenças e valores, as práticas, as atividades, a relação professor-aluno no cotidiano da sala de aula para identificar os conhecimentos/conteúdos que fundamentam a prática dos professores–sujeitos desta pesquisa. Utilizando os pilares teórico-metodológicos da Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e da Análise do Discurso em Bakhtin (2014, 2016, 2017), busquei compreender os sentidos e significados da violência presentes nos discursos dos professores.

Segundo Bakhtin,

O discurso deve ser analisado como um processo ininterrupto formado por enunciados que se alternam. Um enunciado surge em resposta a um enunciado anterior e incita a resposta que inicia um novo enunciado. O enunciado é considerado a unidade de análise e o elo da cadeia de comunicação verbal e marca a alternância de falantes (BAKHTIN, 2016, p. 298-299)

Sendo uma construção coletiva, social e histórica, os sentidos precisam ser interpretados. Tornou-se, portanto, imprescindível analisar os discursos desses sujeitos para que de seus enunciados fosse possível interpretar os sentidos que cada uma traz de sua experiência de vida, podendo assim, quiçá, provocarmos reelaborações de pensamentos, atitudes, gestos e posturas nas instituições escolares acerca da violência escolar e formação docente.

2.1.2 - Dos instrumentos de pesquisa

A proposta metodológica consistiu no aprofundamento sobre a literatura que referencia a pesquisa e na utilização de questionários com perguntas que permitiram ao professor expor seus pensamentos, impressões, sentimentos sobre a violência sentida e praticada na escola. Objetivando investigar quais as concepções de violência e violência escolar, apliquei um questionário aos professores participantes da pesquisa para que respondessem por escrito e, a partir do material recebido, passei à análise das respostas.

Estas foram transcritas e organizadas em um quadro e analisadas com base no Modelo da Estratégia Argumentativa.

A análise, segundo o MEA, considera a argumentação segundo dois vieses: o primeiro que diz respeito à sua ocorrência em situações em que sujeitos interagem em contextos diversos, trata-se da argumentação viva que ocorre no interior das práticas sociais. O segundo diz respeito ao diálogo que se instala quando o objetivo é analisar interações de outros, diz respeito à possibilidade de compreensão do discurso através da análise dos processos argumentativos em seu interior. Compreende-se nesse segundo caso, que quem analisa o discurso de outro, dialoga com este e deverá argumentar para sustentar um auditório a interpretação que propõe. (CASTRO& FRAN, 2011, p. 72)

Foram pontos de partida do modelo, as seguintes questões: Qual a intenção do locutor? Quais os tipos de argumentos e seu significado? Quais os efeitos do discurso? Que motivações e em que contexto? Que esquema intelectual está inserido? O Modelo de Estratégia Argumentativa baseia-se na Teoria da Argumentação(TA) proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e relaciona “o que se diz”, “por que se diz” e “como se diz”.

Foi possível por meio do emprego das técnicas da TA – estudadas a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Oliveira (2016), Lemgruber e Oliveira (2011), suscitar a reflexão para a construção de outros sentidos para as práticas pedagógicas. Ou seja, sendo a violência uma produção cultural, por meio das narrativas/discursos, das falas dos professores, desvendar quais são os signos que estão presentes no conceito/fenômeno da violência. Para isso, o aporte da abordagem bakhtiniana foi também valioso.

2.2- Dos Aportes teórico-metodológicos

A TA considera *orador* todo aquele que elabora um discurso, falado ou escrito, voltado para a **persuasão** de alguém. O discurso pode ser um texto ou um enunciado que sugira mais do que a simples descrição de um fato ou a comunicação de uma regra. Já o conjunto de pessoas que o orador quer persuadir com seu discurso é denominado *auditório*. Os auditórios variam muito em composição e extensão. Quando um diálogo é estabelecido, os interlocutores ora assumem o papel de orador, ora o de auditório. Isso se dá, também, em outras situações argumentativas, tais como em uma entrevista ou em uma pesquisa: ao formular questões, o entrevistador (ou o pesquisador) se coloca como orador; ao respondê-las, o entrevistado (ou pesquisado) assume esse papel, passando o

entrevistador (ou pesquisador) a assumir o papel de auditório. Portanto, as categorias são permutáveis. Há, também, o chamado auditório universal, que encarna a visão do orador acerca do conjunto dos homens razoáveis. O auditório universal não é uma realidade física, mas a expressão de uma determinada imagem do homem construída pelo orador.

No parágrafo 13 da primeira parte do Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dedicam-se a discutir sobre argumentação e violência. Ensinam-nos que toda sociedade que preza seus valores próprios pode, em determinado momento, esgotadas para os adversários as condições prévias da argumentação, ser compelida ao uso da força.

Pode-se de fato, tentar obter um mesmo resultado seja pelo recurso à violência, seja pelo discurso que visa à adesão dos espíritos. É em função dessa alternativa que se concebe com mais clareza a oposição entre liberdade espiritual e coação. O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço ao interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que este não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso da argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência. (PERELMAN & OLBRECHT-TYTECA, 2005, p. 61).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) construíram uma taxonomia bastante extensa para caracterizar as técnicas argumentativas, que consta do apêndice 1. Não foi fácil me apropriar dela, mas para esse fim contribuíram muito os estudos feitos por Oliveira (2016) e Oliveira e Lemgruber (2011). Em linhas gerais, há duas técnicas principais de construção dos argumentos: as de ligação e as de dissociação. As primeiras promovem a aproximação entre elementos que o orador considera separados, enquanto as outras operam de modo inverso. As duas técnicas possuem caráter complementar, de modo que o orador dificilmente se prende ao emprego de apenas uma delas no transcorrer do discurso. Explicitei os tipos de argumentos relativos a essas técnicas na medida em que o trabalho de análise dos discursos dos professores requereu.

A concepção bakhtiniana, por sua vez, auxiliou-me a compreender o que é o Discurso, como funciona e quais os efeitos de poder que ele pode produzir como mediação social.

Dominar um saber do discurso significa ter posse de um meio e da chave para, por exemplo, compreender o processo de proliferação social de enunciados e o que isso pode representar como ponta de um novelo por onde se poderia começar a desenrolar o que, às vezes, se esconde sob as aparências que o próprio discurso produz.

Em outros termos, o fato de, em determinada época, proliferarem discursos sobre um mesmo tema sempre suscita perguntas e inquietações sobre o que isso poderia estar ou denunciando ou sinalizando em relação à processualidade do gênero humano. (VOESE, 2007, p. 272).

Ou seja, identificar e saber quais são os discursos dos professores colabora para conhecer quem são esses sujeitos e o que está sendo produzido na sociedade porque como nos diz Bakhtin, a palavra penetra literalmente em todas as relações dos indivíduos, desde as relações mais simples, de colaboração, como nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 41).

Se para o próprio Bakhtin, viver não tem alibi, o que busquei enquanto profissional, enquanto pessoa, com esse trabalho investigativo? O movimento tenso de ir e vir, nos encontros com as vozes dos sujeitos da pesquisa, provocando a produção de novos textos em outros contextos. Em outras palavras, a perspectiva alentada foi a de fazer mediações entre o que foi estudado e vivenciado por mim e as vozes dos professores participantes da pesquisa. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a mediação de conflitos se faz com base nos argumentos. Se a linguagem é um instrumento de convencimento, como os professores podem, com base em seus discursos, convencerem os estudantes a buscarem formas mais amorosas, dialógicas de viver, evitando as situações de violência?

Distantes em relação às matrizes de pensamento, já que Perelman e Olbrechts-Tyteca partiram de Aristóteles e Bakhtin, de Marx, esses autores se encontram na medida em que entendem que as noções e as práticas são oriundas das relações significativas entre os falantes/escritores (oradores) e aqueles que ouvem ou leem (auditório). Ambas as abordagens conferem à linguagem o papel de organizar pensamentos e ações, compreendendo-a como construtora de conhecimentos e mobilizadora dos sujeitos para o concurso de diferentes práticas sociais.

A perspectiva dialógica de Bakhtin e a TA convergem ao reconhecerem que a realidade ou todo (tecido social) se acha fundada na dialeticidade existente entre identidade e alteridade, a qual afasta as concepções balizadas por critérios de natureza absoluta e dogmática. Em outras palavras, tanto o dialogismo bakhtiniano quanto a argumentação defendida pelos autores da TA concedem ao Outro a possibilidade de escolher, de decidir, de tecer pela palavra espaços de ação/intervenção no mundo. Assim, a intencionalidade dos sujeitos é uma pedra fundamental nas duas abordagens.

Para Bakhtin (2014, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Para Perelman (2004, p.231), “a intenção é realmente ligada intimamente ao agente, é a emanção dele, o resultado de seu querer, do que mais o caracteriza”.

Por mais ricas que sejam as abordagens desenvolvidas por esses autores, eles não estudaram especificamente a temática da violência nem, muito menos, o problema da violência escolar. Valendo-me de uma metáfora (argumento de ligação que, segundo a TA, fundamenta a estrutura do real), digo que me forneceram o esqueleto ao qual seria preciso acrescentar a carne para que o trabalho interpretativo ganhasse consistência corpórea. Em vista disso, recorri a Arendt (1999, 2018), a alguns dos autores com quem dialoguei no tópico 1.4 e ainda a outros cujos estudos poderiam contribuir para as análises aqui propostas.

2.3. Das Expectativas, do Instrumento de Pesquisa e dos Percalços

Outro aspecto que considero importante destacar é que os discursos dos professores não estiveram em julgamento. Não houve a pretensão de dizer o que é certo ou errado. Mas, deixar que em suas falas surgissem os conflitos de opiniões e que eles próprios se sentissem estimulados ao desvelamento dos sentidos, do que está como não-dito no que foi dito. Espero ter feito brotar nesse processo o interesse por novos projetos e a emergência de discursos sobre como enfrentar a violência escolar, visto que o interdiscurso significa os saberes constituídos na memória do dizer, dos sentidos e dos saberes que existem antes do sujeito e que são pré-construídos e constituídos pela construção coletiva.

Sendo uma construção coletiva, social e histórica, os sentidos precisam ser interpretados. Para tanto, foi imprescindível analisar os discursos desses sujeitos para que de suas narrativas eu pudesse interpretar os sentidos que cada uma traz de suas experiências de vida, da forma como as outras vozes foram constituindo a consciência de si e sua visão de mundo. Quiçá, desta forma, seja possível provocar re-elaborações de pensamentos, atitudes, gestos e posturas nas instituições escolares acerca da violência escolar na formação docente, da ética e de valores sobre a formação humana.

Assim, partindo das inquietações iniciais que me moveram, espero que a escolha das etapas metodológicas que caracterizam este estudo tenha me auxiliado a alcançar os objetivos propostos. Busquei, portanto, sentir as falas dos professores, não tomando

seus discursos apenas como instrumento do seu trabalho porque, como nos ensina Bakhtin, do lugar que estamos e falamos, somos únicos e irrepetíveis.

Participaram como sujeitos da pesquisa professores dos estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Inicialmente, os questionários foram aplicados em duas escolas: uma escola localizada no município de Niterói- RJ (07 questionários) e outra escola no município de Itaboraí- RJ, (05) cinco questionários. Esses questionários foram entregues, juntamente com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – vide Apêndice 3), e recebidos no período de outubro a dezembro de 2018. O formulário continha 12 questões sendo que as últimas (03) questões contemplavam a formação inicial e continuada e de professores que atuavam em escolas de tempo integral. Após a qualificação, acolhi a sugestão dos professores da banca para que trabalhasse os discursos dos docentes sem distinguir se lecionavam em escolas de tempo integral ou não. Outra sugestão recebida referiu-se a excluir a categoria formação inicial e continuada de professores, visto que esta seria uma questão que possivelmente apareceria nas falas dos professores ou se não aparecesse, poderia ser um indício da necessidade de investimentos nessa área. Desta forma, mantive os questionários recebidos e não utilizei na análise as questões que se referiam às categorias formação inicial e continuada e escolas de tempo integral. Com o intuito de ter um universo maior e múltiplo de professores participantes, seguindo a sugestão da banca na qualificação, optei por criar no formato Google Formulários, o questionário com as questões que haviam sido disponibilizadas no formulário físico, aplicado nas escolas.

Compartilhei, via correio eletrônico, o formulário Google, assim como um modelo de TCLE adaptado a essa forma de coleta de dados (Apêndice 4). Estes foram enviados para cidades de três estados: Mato Grosso (Cuiabá), Mato Grosso do Sul (Campo Grande, Corumbá e Ladário) e Rio de Janeiro (Niterói, Itaboraí, São Gonçalo, Maricá, Angra dos Reis e Capital). De um total de 72 mensagens encaminhadas com os arquivos, recebi 14 formulários respondidos.

É importante destacar que conforme apontaram os autores trabalhados no tópico 1.4, a violência escolar é um fenômeno que marca a sociedade contemporânea como um todo, portanto considero que ela se faça presente nas pequenas, médias e grandes cidades. Corroboram, por exemplo, essa visão os recentes episódios, amplamente divulgados pelas mídias impressa, televisada e eletrônica, ocorridos em municípios

como Suzano (SP) e Janaúba (MG)¹⁵. Em vista disso, não limitei o estudo a apenas um município, mas, pelo contrário, busquei colher os depoimentos de sujeitos que exercem suas atividades letivas em escolas de educação básica de diferentes localidades do país. Assim, posso dizer que o recurso ao formulário Google expandiu meu universo de oradores respondentes, permitindo-me tecer análises e reflexões mais ricas, como busquei mostrar no capítulo seguinte. Ressalto, ainda, que não conheço pessoalmente nenhum desses professores e que seus endereços de correio eletrônico me foram fornecidos por colegas da Universidade Federal de Mato Grosso, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal Fluminense. O quadro abaixo indica como foi a composição da amostra analisada:

MUNICÍPIO	ESTADO	N.de RESPONDENTES
Angra dos Reis	RJ	01
Campo Grande	MS	02
Corumbá	MS	03
Cuiabá	MT	01
Itaboraí	RJ	05
Ladário	MS	01
Maricá	RJ	01
Niterói	RJ	07
Rio de Janeiro	RJ	02
São Gonçalo	RJ	03

Quadro 2 – Composição da amostra analisada

Para a aplicação do questionário na escola de Niterói, RJ, entrei em contato com a coordenadora pedagógica e a mesma me propôs a visita em dia programado para reunião pedagógica. Assim, teria o tempo para me apresentar e apresentar os objetivos da pesquisa a todos os professores. A coordenadora pedagógica conversou com os membros da escola que se dispuseram a me receber, durante o período vespertino. Fechado os últimos acertos, na data programada, me dirigi à escola. Anteriormente, havíamos combinado de que entraria em contato para que nos encontrássemos em um

¹⁵ Refiro-me ao ataque feito por dois ex-alunos, em março de 2019, na escola Raul Brasil (que resultou na morte de cinco estudantes e de duas funcionárias) e ao incêndio provocado por um segurança no Centro Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, em Janaúba (outubro de 2017), que vitimou quatorze pessoas.

determinado lugar do bairro. Quando cheguei próximo ao “pé” do Morro do Juca Branco, liguei para ela que, de início, me informou para não seguir em frente e que aguardasse, pois estava havendo problemas na comunidade com barricadas montadas pelos traficantes, ação de resistência. Eu questionei-a se não seria perigoso, nesse caso, ir se encontrar comigo, descer o morro, ao que me respondeu que já era conhecida na comunidade e que desceria rápido e de carro. Quando nos encontramos, ela narrou a situação. Disse que já havia conversado com os professores, que inclusive estavam me esperando, pois era dia de reunião de planejamento e eu ocuparia o tempo para a conversa, apresentação da pesquisa e aplicação do questionário. No entanto, me alertou e recomendou a não subir, visto que seria muito arriscado. Sugeri a ela então, uma nova data, pois, para mim seria muito importante o diálogo com os professores, apresentar os objetivos da pesquisa e entregar o formulário com as questões a serem respondidas. Ela teceu comentários sobre essa situação, pedindo desculpas, e que às vezes ocorriam essas investidas no morro o que afetava toda a rotina da escola. Falou sobre as atividades previstas para as próximas semanas e que seria difícil encontrar outra data. Propôs que caso eu aceitasse, ela levaria e entregaria os questionários aos professores e quando os recebessem, marcaria novo encontro para entregá-los. Diante dos argumentos que a coordenadora me apresentou, acatei a sugestão e senti na própria pele como a violência afeta nosso cotidiano e nossas atividades acadêmicas. Estava ali envolvida no desenvolvimento de uma pesquisa sobre violência na escola e fui também violentada, assim como os estudantes e professores da escola, em não poder aplicar presencialmente o questionário de pesquisa. Esse evento gerou em mim um misto de várias emoções, como o sentimento de impotência por não me sentir por completo na minha apresentação/aplicação e o de dúvida: enquanto professora formadora de professores, o que estou fazendo para minimizar, denunciar ou transformar essas práticas? Questionava-me e ecoava dentro de mim o desejo de que minha pesquisa de alguma forma possa/pudesse suscitar novas reflexões e ações para enfrentamento da violência nas escolas. Experimentei, também, o mais gritante dos sentimentos e emoções, a revolta e indignação porque esse era mais um dia de muitos outros dias em que aquelas pessoas da escola e da comunidade vivem como vítimas da violência que assola o país, não sendo atendidas com políticas públicas efetivas e de qualidade.

Em Itaboraí, entrei em contato com a direção da escola, apresentei os objetivos da pesquisa e a diretora se comprometeu a conversar com sua equipe e agendar um dia

para que eu pudesse entrevistá-los. No dia combinado, teci comentários sobre a pesquisa, expliquei sobre o formulário com as questões e entreguei. No entanto, não pude esperar pelo preenchimento visto que teriam que dar prosseguimento à reunião pedagógica. A diretora da escola ficou de receber os questionários e me entregar posteriormente. Embora no momento da apresentação, os professores se mostrassem solícitos e narrassem sobre o impacto da violência sobre sua prática pedagógica, recebi após muito pedido de cobrança por parte da diretora, 05 questionários de um total de 12 entregues. Destaco que os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após ter explicado se tratar de uma pesquisa de cunho acadêmico-científico, sem ônus e riscos físicos e psicológicos e que eles tinham total liberdade para se recusarem a qualquer momento participar da mesma, sem nenhum prejuízo.

O questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, em sua versão final, consta do apêndice 2. No próximo capítulo, apresento as análises feitas a partir do quadro teórico-metodológico aqui exposto.

**CAPÍTULO 3 – SONS E SILÊNCIOS: a Violência nos Discursos dos
Professores**

**The Sound Of Silence
(Simon and Garfunkel)**

Hello darkness, my old friend
I've come to talk with you again
Because a vision softly creeping
Left its seeds while I was sleeping
And the vision that was planted in my brain
Still remains
Within the sound of silence

In restless dreams I walked alone
Narrow streets of cobblestone
'Neath the halo of a street lamp
I turned my collar to the cold and damp
When my eyes were stabbed by the flash of a neon light
That split the night
And touched the sound of silence

And in the naked light I saw
Ten thousand people, maybe more
People talking without speaking
People hearing without listening
People writing songs that voices never share
And no one dare
Disturb the sound of silence

'Fools' said I, 'You do not know
Silence like a cancer grows
Hear my words that I might teach you
Take my arms that I might reach you.'
But my words like silent raindrops fell
And echoed
In the wells of silence

And the people bowed and prayed
To the neon god they made
And the sign flashed out its warning
In the words that it was forming
And the sign said, 'The words of the prophet sare written on the subway walls
And tene menthalls.'
And whispered in the sounds of silence

O som do silêncio
(Simon and Garfunkel)

Olá escuridão, minha velha amiga,
Eu vim falar com você de novo,
Porque uma visão que se aproxima suavemente,
Deixou suas sementes enquanto eu estava dormindo,
E a visão que foi plantada em meu cérebro
Continua
Dentro do som do silêncio.

Em sonhos agitados eu andei sozinho
 As ruas estreitas de paralelepípedos,
 Sob a luz de um poste de rua,
 Virei minha gola para o frio e úmido
 Quando meus olhos foram esfaqueados pelo flash de uma luz de néon
 Que rachou a noite
 E tocou o som do silêncio.

E na luz nua eu vi
 Dez mil pessoas, talvez mais.
 As pessoas falam sem falar,
 Pessoas ouvindo sem escutar,
 Pessoas escrevendo canções que vozes nunca compartilharam
 E ninguém ousa
 Perturbar o som do silêncio.

Tolo, eu disse, vocês não sabem?
 O silêncio como um câncer cresce.
 Escute minhas palavras, que talvez eu possa ensiná-lo,
 Pegue meus braços, que talvez eu possa alcançá-los.
 Mas as minhas palavras como pingos de chuva silenciosos caíram,
 E ecoou
 Nos poços do silêncio

E as pessoas se curvaram e rezaram
 Ao deus de néon que elas fizeram.
 E o sinal piscou o seu aviso,
 Nas palavras que estavam se formando.
 E o sinal dizia "As palavras dos profetas estão escritas nas paredes do metrô
 E nos corredores dos cortiços.
 E sussurradas no som do silêncio.

Passo, agora, ao momento em que as falas dos professores (oradores) foram interpretadas. Busquei identificar, primeiramente, os principais argumentos sobre violência e sobre violência escolar que figuravam nos discursos docentes e o que eles me indicaram. Em seguida, procurei tecer articulações com as contribuições de autores que foram abordados no capítulo 1, assim como de outros que, por se debruçarem especificamente sobre o contexto brasileiro ou por trazerem aportes conceituais específicos sobre a questão da violência escolar, me auxiliaram no trabalho de interpretação das respostas. Optei por preservar a grafia empregada pelos oradores, sem fazer qualquer tipo de correção gramatical.

3.1. Interpretando os discursos presentes em cada questão

1. O QUE É VIOLÊNCIA PARA VOCÊ?		TIPOLOGIA da DEFINIÇÃO
P.01	Algo que destrói tanto o emocional quanto o físico da pessoa	Definição condensada

P.02	Qualquer atitude que agrida o próximo	Definição condensada
P.03	É tudo que agride de forma verbal, corporal ao seu semelhante, a natureza e aos animais	Definição descritiva
P04.	Quando se usa de alguma força para ameaçar/intimidar alguém	Definição condensada
P05.	Qualquer ato que agrida (fisicamente ou verbalmente) uma pessoa. A violência pode não ser direta, porém simbólica e constante	Definição complexa
P06.	Toda atitude que causa desconforto, para o outro, em nossa fala e atos, sem abrir espaço, para o outro se colocar	Definição complexa
P07.	Violência é o ato intencional do uso de força física ou poder sobre alguém. Uso da agressividade de forma intencional e excessiva para ameaçar ou cometer algum ato contra o outro que resulte em acidente, trauma ou morte	Definição descritiva
P08.	É violar o direito do outro em alguma questão; Como ser violento com a voz, postura, ações... Não só física, mas psicológica também	Definição complexa
P09.	É você agredir não só verbalmente mas fisicamente e emocionalmente também	Definição descritiva
P10.	Agressões físicas ou verbais (constrangimento, ameaças...) Preconceitos	Definição descritiva
P11.	É um ato de usar a agressividade de forma intencional no que resulta o ato ou efeito de ameaças, forças física, preconceitos, violência moral, verbal que cause danos físicos e emocionais.	Definição complexa
P12.	Uma forma de subjugar o outro.	Definição condensada
P13.	Violência.	Tautologia – violência é violência
P14.	Violência é todo tipo de ação externa que viole a segurança e bem estar de outros indivíduos e o desrespeito às leis jurídicas.	Definição descritiva
P15.	Tudo que me desagrada ou que me faz mal	Definição condensada
P16.	Tudo aquilo que não é natural para alguma das partes	Definição condensada
P17.	Quando os direitos do outro são desrespeitados e sua privacidade invadida.	Definição normativa
P18.	É qualquer forma de agressão física, psicológica e verbais provocadas por alguém ou grupo de pessoas a terceiro (s).	Definição descritiva

P19.	Toda forma de agressão (e não somente a física), imposição, intimidação contra alguém.	Definição descritiva
P20.	São atos ou palavras que provocam sofrimentos	Definição condensada
P21.	Violência é qualquer tipo de agressão a uma pessoa, seja física, verbal, virtual.	Definição descritiva
P22.	Física e emocional	Definição condensada
P23.	Agressão verbal ou física de um indivíduo com o outro. Não tendo respeito ao próximo.	Definição complexa
P24.	Entendo por violência ser qualquer ato físico ou verbal que possa deixar uma pessoa em situação vexatória.	Definição descritiva
P25.	Agressão, seja física ou psicológica.	Definição condensada
P26.	Violência está relacionada, em minha concepção, ao que afeta o indivíduo negativamente em seu modo de existir e atuar na sociedade. Esta, pode se apresentar em forma verbal, psicológica, física e patrimonial, por exemplo.	Definição complexa

Quadro 3 – Definições de violência apresentadas pelos oradores

Essa questão buscou aferir como os oradores definem violência. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as definições são argumentos de tipo quase-lógico já que apontam uma correspondência real entre o termo elencado e o enunciado que é empregado para caracterizá-lo. Não são consideradas lógicas porque estas exigem uma correspondência biunívoca entre a palavra ou termo tomado como objeto (*definiens*) e o enunciado empregado para esclarecê-lo (*definiendum*). Temos uma correspondência biunívoca quando dizemos, por exemplo, que triângulo é toda figura fechada de três lados e, inversamente, toda figura fechada de três lados é um triângulo. Podemos observar, pelos diferentes enunciados fornecidos pelos respondentes, que não há uma correspondência biunívoca entre *definiens* e *definiendum*, o que corrobora a tipificação feita pelos autores, já que o campo quase-lógico permite abertura para a existência de controvérsias. Há quatro espécies gerais de definição:

- a) Descritiva – enumera o conjunto de elementos ou aspectos que o orador considera necessários para caracterizar bem o termo;
- b) Normativa – Apresenta uma norma ou condição que estabelece como o termo é empregado, tendo em vista determinada contextualização histórica, social, política, etc.;

- c) Condensada – Restringe-se ao que o orador considera como aspectos centrais de uma definição descritiva, e
- d) Complexa – combina de modo variável, elementos normativos e descritivos.

Observei que nas definições apresentadas para “violência” houve predominância dos tipos descritivos e condensado, os quais empregaram principalmente vocábulos como “força e “agressão” para caracterizá-la. As definições complexas, por sua vez, expressaram a preocupação dos oradores em apresentar reflexões sobre o termo, que para eles sugere a necessidade de pensar no problema para além do que é imediatamente dado. As definições complexas se caracterizam justamente por fazer mediações que permitam chegar a uma compreensão mais aprofundada da realidade. Em vista disso, podem ensejar controvérsias, abrindo espaço para problematizações. É o caso, por exemplo, das definições fornecidas pelos oradores P6, P8 e P23, que situaram a alteridade como referência significativa: a norma associada às descrições sublinhou o outro como ser de direitos (P8) ou como ser que possui um espaço próprio (P6) que precisa ser considerado. Tal consideração foi claramente nomeada por P23 como respeito ao próximo, valor ético cuja não observância resulta em efeitos negativos para o indivíduo, conforme ressaltou P26. Sendo uma criação humana, a ética reflete as condições materiais de existência do homem, seu processo de desenvolvimento e relações existenciais entre os seus pares e a natureza. O esforço ético consiste no esforço de se preservar e exercitar o pensamento.

O homem é um ser que além de vivo é consciente. É também autoconsciente, o que significa que tem a capacidade de compreender-se, compreender o mundo a sua volta e se colocar em relação a este mundo e seus pares. Ao refletirem sobre a violência, situando o cuidado e o respeito com o outro, os oradores reconhecem que a violência afeta tanto física quanto psicologicamente o outro e que esse afetar traz consequências negativas para o próximo. Esse processo de reflexão sobre a realidade social, sobre as ações e o tipo de postura adotado, segundo Arendt (SV), caracteriza a essência de ser humano. Para a autora, nos desumanizamos quando abrimos mão da característica fundante que nos inscreve na categoria de seres humanos, ou seja, a capacidade de pensar.

Situar o outro no discurso demonstra que os professores estão refletindo sobre o papel que cada um ocupa, seja na sociedade, seja na escola; mesmo sendo vítimas da violência ou presenciando atos violentos na escola, encontram razões para pensar no

outro. Tal ato demonstra o compromisso com a formação humana e o papel transformador da educação. Muitas pessoas, como afirmou Arendt (SV), são capazes de praticar atos violentos quando abdicam de pensar. É dessa incapacidade do ser humano em emitir um juízo de valor sobre o sentido de suas ações e do seu pensamento que ela cunhou a expressão mal banal ou banalização da violência. Abro aqui um parêntese para travar um diálogo entre Arendt e Bakhtin. Essa incapacidade de pensar que desumaniza o homem levando-o a praticar ações violentas, segundo Arendt, pode ocorrer também, usando as palavras de Bakhtin, quando deixamos de enxergar a nós mesmos no outro. O princípio arquitetônico bakhtiniano eu – outro - não é algo dado, acabado, mas um plano “ainda-por-se-realizar” (BAKHTIN, 2017, p, 143), pois o eu não existe sem o Outro e é esse olhar o mundo, olhar o outro e refletir sobre ele e com ele que dá sentido a existência de si. Segundo Ponzio (2008, p. 30-31), é essa responsabilidade ao evento único do ato que Bakhtin chama de “responsabilidade moral”, absoluta. Logo, a responsabilidade de pensar o outro e com o outro me humaniza, me identifica pela alteridade.

Somente o ato de pensar pode ser ético, pois é nesse ato que o sujeito se coloca, se reconhece como centro de valor a partir do olhar do outro. É um movimento ético de alteridade, de reconhecimento e de empatia. Referendando o que já mencionei, Bakhtin estabelece a diferença entre ação e ato. A ação seria um comportamento qualquer, mecânico e até impensado. Mas o ato é sempre responsável, assinado, responsabilizado por mim. É um gesto no qual o sujeito se coloca por completo e se responsabiliza pelo seu pensamento. (BAKHTIN, 2017).

A violência caminha de mãos dadas com o tempo e, assim como o tempo ela deixa marcas profundas seja no corpo seja na mente de cada um. Os sujeitos que sofrem as situações de violência em sua rotina diária sentem-se invisíveis pelos demais moradores da cidade; raramente são ouvidos. Quando aparecem alguns casos em telejornais e demais mídias, tais reportagens não apagam a invisibilidade a que estão submetidos. E dessa forma, sobrevivem e buscam acolhidas nos seus círculos mais restritos, até mesmo porque não podem falar muito para não sofrerem retaliações dos líderes das facções. Tornam-se, conforme observou Butler (2015), vidas bastante precárias. Por quê? Porque, como salienta a autora, constituem-se em vidas que são cotidianamente aniquiladas pelo enquadramento em um tipo de moldura: o silenciamento e a insegurança a que estão submetidas. Essa precariedade também é

sentida pelos professores que atuam nas escolas das comunidades. Desta forma, refletir sobre a problemática da violência pode gerar práticas efetivas à transformação social com vistas à criação de um contexto mais dialógico em que os sujeitos possam se colocar responsivos e responsáveis com o outro e com eles mesmos.

Outro ponto importante que me leva a fazer referência, nesta questão, ao pensamento de Arendt diz respeito à definição que ela empreendeu de poder e sua relação com a violência. Como já mencionei, para a filósofa, o poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido (SV). Esse caráter relacional da distinção arendtiana entre poder e violência implica que quanto mais poder menos violência e quanto menos violência, mais poder. Tal imposição de poder de uns sobre os outros foi manifestada de forma subtendida na fala dos oradores a partir das descrições de uso de força, de subjugar o outro, de agredir e ferir. A violência para Arendt tem o caráter instrumental, é meio para se alcançar um fim que no caso do uso da força, expresso pelos oradores, é o poder. Mas esse uso arbitrário da força para se obter o poder nunca poderá ser legitimado e nem justificado (SV).

2. PARA VOCÊ, O QUE É VIOLÊNCIA ESCOLAR E VIOLÊNCIA NA ESCOLA?		TIPOLOGIA da DEFINIÇÃO
P.01	Por meio de atitudes que muitas vezes é o reflexo de sua vivência na rua (cultural).	Definição normativa
P.02	Idem I	Definição normativa
P.03	Como um ato que deve ser contestado, e não aceitável.	Definição normativa
P04.	A agressão física ou verbal expressa através de descontentamento sobre outra pessoa.	Definição descritiva
P05.	Não respondeu	
P06.	Com relação ao professor para o aluno, violência é colocar o aluno, em situação constrangedora. Do aluno para o professor é agressão moral e física. De aluno para aluno é moral e física.	Definição descritiva
P07.	Violência Escolar: São tipos de violência praticado dentro da escola como: bullying, agressão verbal contra o professor, ou outro integrante da escola, e suas manifestações, depredação do patrimônio escolar, dentro outros. Violência na Escola: É quando os alunos praticam algum ato	Definição descritiva

	agressivo contra o outro (o outro pode ser o professor, outro aluno...).	
P08.	Através do cotidiano escolar, o não respeito as regras e gerando a indisciplina.	Definição normativa
P09.	O aluno não te respeitar e querer te agredir de todas as maneiras.	Definição normativa
P10.	As agressões citadas acima ocorridas no ambiente escolar.	Definição condensada
P11.	Não respondeu	
P12.	Qualquer coisa que impõe seus conceitos mediante a algum tipo de força.	Definição condensada
P13.	O que prejudica	Definição condensada
P14.	Violência escolar ou violência na escola significa todo tipo de ação que o interfira na rotina escolar e viole os direitos da comunidade escolar. Pode ser física, moral, psíquica. Existem muitas formas de violência na escola.	Definição complexa
P15.	Dês de um falar alto até a agreção física, como jogar móveis ou safanão.	Definição descritiva
P16.	Idem à resposta anterior.	Definição descritiva
P17.	Falta de respeito entre pares, entre professor-aluno, falta de limites de todos os lados.	Definição normativa
P18.	É a manifestação desses tipos de agressões entre alunos, entre funcionários (professores, direção, supervisão...), funcionários e alunos, entre pais/responsáveis e funcionários e entre pais/responsáveis e alunos, etc. É o acometimento de agressões físicas, verbais e psicológicas entre pessoas que compõem a comunidade escolar.	Definição descritiva
P19.	Toda forma de violência praticada no ambiente escolar.	Definição descritiva
P20.	É a violência que acontece dentro do espaço escolar ou no entorno	Definição condensada
P21.	Todo tipo de agressão feita dentro da escola, seja entre educadores, entre educadores e alunos, ou entre alunos.	Definição descritiva
P22.	Todo os tipos: física , emocional e verbal.	Definição condensada
P23.	É quando em momentos de discordâncias chegam aos extremos de agressão verbal ou física.	Definição descritiva

P24.	São as práticas físicas e/ou verbais que possam deixar qualquer um da comunidade escolar em situação de sofrimento físico ou psicológico.	Definição descritiva
P25.	Agressão no ambiente estudantil.	Definição condensada
P26.	<p>Acredito que a violência escolar seja a ação praticada, implícita ou explicitamente, da parte da escola ou “permitida” por esta instituição.</p> <p>– Violência Institucional. Geralmente inculcida nas práticas cotidianas, se apoia na organização hierárquica comum a esses espaços. Ressalto que um currículo formal, embasado na valorização do conhecimento tácito, também se aplica ao termo “violência escolar”, embora tenha origem em outras instâncias de gestão. Diferente do primeiro conceito, a violência na escola está atrelada às questões que emergem na sociedade. Questões que não são necessariamente da escola, mas estão na escola, chegam por meio dos indivíduos que ali compõe a escola. E influenciam diretamente o funcionamento e as práticas e as relações cotidianas da instituição.</p>	Definição complexa

Quadro 4 - Definições de violência escolar apresentadas pelos oradores

Essa questão buscou aferir como os oradores definem violência escolar ou violência na escola, isto é, se diferenciam esses conceitos. Somente P7 e P26 fizeram diferenciações. Como na questão anterior, houve predominância das definições descritivas e condensadas, que se limitam a constatar situações da realidade sem maior nível de problematização. Foi possível aferir, porém, o emprego de um maior número de definições normativas, o que pode ser atribuído ao fato de que a violência na escola (ou violência escolar) se acha mais próxima do cotidiano dos docentes, ensejando justificativas que tomam por base transgressões a normas sociais, institucionais e/ou comportamentais. Isso transparece nas falas de P1, P2, P8 e P17. As definições normativas, geralmente, trazem juízos de valor implícitos, que no caso da violência praticada em âmbito escolar, são juízos de condenação. Por sua vez, a definição complexa fornecida por P26 apresenta uma crítica à escola, buscando situá-la como instituição que não se acha alheia ao que existe em um plano mais amplo das relações humanas (relações de poder, estruturas hierarquizadas). O orador buscou ainda diferenciar a violência escolar da violência na escola, a qual também insere em um plano maior, já que reflete “questões que emergem da sociedade”.

As definições dos oradores para violência escolar e violência na escola se limitaram à agressão física, verbal e psicológica. Os oradores P7 e P15 fizeram menção à depredação do patrimônio. Definir violência na escola e violência escolar é uma questão complexa que diz respeito às relações aluno/aluno, comunidade/escola, professor/aluno, aluno/sociedade. Abarca ainda a compreensão e a implementação das

políticas públicas para a população e tem relação direta com a representação social de um grupo, o que pode gerar diferentes compreensões para o fenômeno/definições. Segundo Debarbieux e Blaya (2002), definir a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. A escola não está deslocada da sociedade, ao contrário, reflete em seu interior as crises e manifestações de violência que ocorrem nas outras esferas sociais. Para Debarbieux e Blaya (2002, p. 64), ainda:

[...] há um erro fundamental, idealista e anti-histórico, em acreditar que definir a violência - ou qualquer outra palavra - consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "idéia" de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa.

Como foi mencionado, Charlot (2002) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola em que identifica três tipos de manifestação: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola.

Observei que somente os oradores P6 e P26 enunciaram em suas definições a violência da escola contra os estudantes. As definições que os oradores enunciaram sobre violência na escola e violência escolar mostrou-se, porém, insuficiente na compreensão de certos tipos de manifestação de violência que ocorrem dentro do âmbito escolar e que estão relacionados a problemas internos de funcionamento, de organização curricular e administrativa, assim como de relacionamento interpessoal.

Furlong & Morrison (2000), conforme também comentei, defendem que distinguir violência escolar de violência na escola é importante para que se possa estabelecer com clareza qual é o papel dos educadores e da escola enquanto instituição na prevenção de situações de violência. Como essa distinção não foi considerada pela maioria dos oradores que participaram desta pesquisa, entendo que tal discussão deveria ser feita, sobretudo na formação continuada de professores.

3. NA(S) ESCOLA(S) QUE VOCÊ ATUA EXISTE VIOLÊNCIA? QUAIS AS FORMAS OU TIPOS QUE ELA SE APRESENTA?	
P.01	Sim. Por meios físicos e emocional.
P.02	Moral, psicológica e as vezes física (criança x criança).
P.03	Sim, através das palavras, ações e atitudes.

P04.	Sim. Racismo, negligência, violência psicológica, agressão.
P05.	Presencio mais violência verbal (xingamentos entre alunos, tratamentos vexatórios, Bullying).
P06.	Sim. De aluno para aluno, violência física, brigas e moral, xingamentos.
P07.	Não.
P08.	Sim, acredito que ALUNO – ALUNO é maior, já entre o professor e aluno é menor.
P09.	Sim, já houve vários casos de aluno agredir os funcionários e professores e até a sua mediadora.
P10.	Sim. Violência institucional, estrutural e violência entre alunos (agressões físicas e verbais).
P11.	É dada pela ação ou omissão que prejudica não somente aos alunos, mas sim a todos os membros da escola, seja ela a exclusão escolar ou preconceito.
P12.	Sim. A mais observada é a imposição, pelo professor, de conceitos burguês aos alunos.
P13.	Sim.
P14.	Sou nova na escola. Ainda não presenciei algum tipo de violência.
P15.	Já presenciei e intervir em inúmeras violências escolares.
P16.	Sempre há algum tipo de violência. Palavreado ríspido com os mais vulneráveis
P17.	Sim, crianças q sofrem violência, crianças violentas entre si, desrespeito ao professor das vezes com o aluno, dos pais com a equipe da escola e, sobretudo, no entorno da escola.
P18.	Sim! Violência física, verbal e psicológica.
P19.	Sim, infelizmente. Violência moral.
P20.	Na atual escola não.
P21.	Sim. As crianças estão a cada dia mais expostas à violência. Com isso, mesmo na minha escola, de educação infantil, já sofri violência de alguns alunos.
P22.	Verbal, física e emocional. Para mim a pior está na família, que muitas vezes não aceitam a ajuda de um profissional especializado.

P23.	"Esse ano" tem pouca violência física. Geralmente é agressão verbal , difícil chegar a agressividade física. Anos anteriores já tivemos muitos casos de violência mesmo.
P24.	Sim... Comumente presenciamos adultos em insultos às crianças e jovens. Presenciamos ainda agressões físicas entre os alunos e a mais comum entre os alunos: a violência verbal que coloca o outro em situações vexatórias e inibidora.
P25.	Sim, bullying, violência verbal do aluno para com o professor e violência psicológica do professor para o aluno.
P26.	Sim, na escola em que atuo, e nas que atuei, existe violência. De todas as formas – “na” e “da” escola. Se apresenta no racismo, na intolerância cultural e religiosa, na indiferença sobre o sujeito e seu contexto. Assim como, nos episódios de incursão policial que geram tiroteios e impedem a entrada ou saída de alunos e funcionários, que provoca a procura de abrigo em meio tiroteios. A violência está em minha escola, quando alunos se estapeiam, se xingam e ameaçam com vocabulários próprio de facções criminosas. A violência está no aluno que urina nas calças ao ver um policial.

Quadro 5-Respostas dos oradores à terceira questão

Essa questão buscou aferir como os oradores caracterizam, quando a percebem, a violência no âmbito escolar. Com exceção de P14, que disse não ter presenciado situações de violência na escola por estar nela há pouco tempo, os demais oradores se posicionaram a partir da constatação de uma regra (em toda escola há situações de violência), que buscaram ilustrar (com exceção de P11) com diferentes referências. A ilustração é um argumento que fundamenta a estrutura do real e seu objetivo é confirmar a regra, tornando-a presente para o auditório (no caso, todos os que lerem as respostas). De um modo geral, os enunciados das ilustrações foram concisos, não se atendo a reflexões mais aprofundadas. Alguns oradores, porém, se sentiram motivados a refletirem mais detidamente sobre a questão proposta, como nos casos de P11 e de P26. O primeiro não empregou uma ilustração para presentificar a regra, mas um argumento de sucessão pelo vínculo causal: ações ou omissões (como exclusão e preconceito) prejudicam toda a comunidade escolar. Nesse caso, mais do que reafirmar a regra (função argumentativa das ilustrações), o orador manifestou sua preocupação com a relação de causalidade existente, que para ser desfeita necessita de outros tipos de ação ou de intervenção por parte da escola e de seus atores. Já P26 buscou ilustrar a regra de forma bastante completa, revelando a preocupação de não deixar de fora nada do que reconhece como significativo, mesmo que outros possam considerar irrelevantes. Por isso, finalizou seu elenco de ilustrações ao mencionar o caso do aluno que urina de medo ao se ver diante de um policial. Justamente por fazer referência a uma violência de natureza simbólica, este caso parece ter sido escolhido para marcar a gravidade do problema no universo escolar. Essa ilustração utilizada por P26 demonstra o nível de sofrimento psíquico que a criança está sentindo. Essa criança não foi atingida

fisicamente, mas todo o seu corpo reage à ação da violência sofrida psicologicamente ao presenciar vários tipos de agressões e violências durante as incursões policiais na comunidade. É um tipo de violência que ocorre no entorno da escola, mas que apresenta reflexos e consequências no espaço escolar. Isso confirma o que Debarbieux e Blaya (2002) apontaram: a violência exógena (produzida fora da escola) repercute no espaço escolar (violência endógena), agravando as dificuldades para os professores e demais agentes escolares no que se refere a combatê-las.

O orador P22 considera que a violência pior está na família, subentendendo que há violência na escola. Diferente da questão anterior em que apenas (02) dois oradores distinguiram a violência praticada pela escola e seus agentes, nesta questão, os oradores P10, P12, P17, P25 e P26 enunciaram a existência da violência institucional, principalmente a praticada pelos professores contra seus estudantes. Essa manifestação de violência, segundo Arendt, decorre do enfraquecimento das relações democráticas. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Para Arendt, inclusive:

o poder institucionalizado em comunidades organizadas aparece sob a forma de autoridade, exigindo reconhecimento instantâneo e inquestionável (...). Ademais, nada é mais comum do que a combinação de violência e poder, nada é menos freqüente do que encontrá-los em sua forma pura e, portanto, extrema. Disso, não se segue que autoridade, poder e violência sejam o mesmo. (SV, pág. 63)

A autoridade nesses casos, investida pelo poder do cargo e posição que ocupa, fazendo uso da violência como meio para obter obediência e controle demonstra, também, a falência da democracia e das relações dialógicas visto que a insígnia da autoridade é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam; onde nem a coerção nem a persuasão são necessárias (SV). Os casos citados pelos oradores, como a truculência policial e as práticas autoritárias por parte do professor sobre os alunos, evidenciam o encolhimento do poder (institucional, político, administrativo, curricular). No limite, ocorre a perda, como bem enfatiza Arendt: “poder e violência são absolutamente opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente”. (SV, p. 73).

4. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA? CASO AFIRMATIVO, QUAL (IS)? RELATE.	
P.01	Não.
P.02	Não.
P.03	Não.
P04.	Não na escola.
P05.	Sim, verbal (diariamente entre os alunos).
P06.	Assédio moral, por parte de uma diretora, onde eu não podia usar objetos que identificassem minha religião.
P07.	Não.
P08.	Mais ou menos, era um aluno maior que eu e me enfrentou verbalmente. Precisamos fazer a ocorrência e chamar a família.
P09.	Sim, o aluno tacou um lápis no meu rosto, me deu socos e chutes, quebrou meu celular.
P10.	Não no ambiente escolar.
P11.	Sim. Quando trabalhava em unidade escolar privada dois alunos brigaram dentro da sala de aula e caíram por cima de mim aonde tive uma contusão no ombro fiquei imobilizada por 15 dias.
P12.	Sim. Tentativa de suborno para aprovação na disciplina que ministrava.
P13.	Sim.
P14.	Não.
P15.	Sim já fui chingada por aluno, rotulada de velha, gorda, peituda, até uma agressão física em que o aluno me deu um tapa no braço.
P16.	Não.
P17.	Sim, verbal por parte de alunos, ameaça por parte de pais.
P18.	Sim. Enquanto diretora, fui ameaçada de morte por um aluno. Foi a primeira vez, na vida, que entrei numa delegacia para registrar um boletim de ocorrência.
P19.	Sim. Assédio moral.

P20.	Não.
P21.	Sim. Crianças pequenas quando contrariadas se tornam violentas e agridem seus professores. Isso já aconteceu comigo, pois apanhei de crianças de 5 anos algumas vezes.
P22.	Verbal. Pela equipe técnica da escola, impondo sua autoridade sem respeitar seu trabalho.
P23.	Sim. Mães de alunos nervosas às vezes chegaram a me agredir com palavras.
P24.	Sim... o preconceito por eu ser homossexual é o mais comum. Por vezes sou vulgarizado com palavras de baixo calão, xingamentos e gestos obscenos. Agressão verbal sempre existem, física eu nunca sofri.
P25.	Sim, aluno do ensino fundamental I me deu um soco.
P26.	Sofro da violência que nos chega diariamente. Mas também já fui agredida por um aluno menor de idade, visivelmente alternado por algum entorpecente, que me jogou no chão e chutou porque tentei separar uma briga sua.

Quadro 6-Respostas dos oradores à quarta questão

Essa questão buscou aferir em que medida a violência existente na sociedade (regra geral) se aplicava ao indivíduo particular (orador). A maior parte dos oradores confirmou que a regra se aplicava a eles, fazendo-o, também, pelo recurso às ilustrações. Estas, em sua maioria, se pautaram por referenciar casos relativos à violência existente no âmbito escolar. Como nas respostas à pergunta anterior, os enunciados das ilustrações foram concisos, mas bastante diversificados, o que sem dúvida fornece uma boa medida da extensão do problema. Como afirma Arendt, em nenhum outro lugar fica mais evidente o fator autodestrutivo da vitória da violência sobre o poder do que no uso do terror para manter a dominação. Toda forma de oposição organizada deve desaparecer antes que possa ser liberada a plena força do terror. Para Arendt, a eficiência do terror depende quase que exclusivamente do grau de atomização social.

Essa atomização – uma palavra ultrajantemente pálida e acadêmica para o horror aí implicado – é sustentada e intensificada por meio da ubiquidade do informante, que pode se tornar literalmente onipresente porque já não se é mais um mero agente profissional a soldo da polícia, mas, potencialmente, qualquer pessoa com quem se tenha contato. (SV, p.p.72,73.)

A maioria dos oradores relatou que foram vítimas de violência por parte de diversos atores. Ou seja, a atomização social instala o terror e a sensação de insegurança de não saber quem será a próxima vítima ou o próximo agressor. A escola deixa de ser o

porto seguro tanto para os estudantes quanto para os próprios professores que têm nela o seu local de trabalho. O terror não é a mesma coisa que a violência; é antes a forma de governo que nasce quando a violência, após destruir todo o poder, não abdica, mas, ao contrário, permanece mantendo todo o controle. Nos relatos, percebem-se as várias formas de controle impostos violentamente por meio do terrorismo, seja entre colegas, da direção sobre os professores, dos professores sobre os alunos, dos alunos sobre os professores. É o mal banal sendo praticado por qualquer um como afirma Arendt, visto que não está circunscrito a um tipo específico de personalidade, ocupando um espaço que não é comum (SV). A banalização da violência na escola que institucionalmente e legalmente é o *locus* privilegiado da construção do conhecimento e de formação humana, acentua o enfraquecimento do processo democrático, comprometendo a relação interpessoal com a presença da desconfiança, do medo, e da insegurança.

Teixeira & Porto (1998), que como comentei, estudam violência e imaginário da segurança, afirmam que a insegurança no mundo moderno está cada vez mais ligada à ascensão da violência, que, por sua vez, promove a base e o fortalecimento de um imaginário do medo. Esse imaginário do medo, bem como sua concretização, tem suas raízes paradoxalmente fincadas, por um lado, numa crença infinita na razão, que pretende explicar o medo por meio do conhecimento científico e eliminar simultânea e gradativamente formas simbólicas de tratá-lo; por outro, num excessivo individualismo próprio do liberalismo moderno que vem promovendo, cada vez mais, o distanciamento entre os indivíduos. Ambas as atitudes – racionalizadora e individualista – têm como fundamentos justificadores e legitimadores uma visão etnocêntrica predominante, cujas consequências concretas são a marginalização e a exclusão do diferente, do Outro. Um relato que mostra essa exclusão por meio do preconceito é o feito por P24, que é vulgarizado com palavras de baixo calão, xingamentos e gestos obscenos por ser homossexual. Tais atitudes preconceituosas expressam o mal denunciado por Bauman & Donskis (2014), qual seja, os ofensores não reagem mais ao sofrimento do outro, recusam-se a compreender o outro em suas diferenças e assim se tornam insensíveis aos danos que lhe possam causar. Embora alguns desses ofensores talvez considerem o xingamento uma gozação, não podemos esquecer o que nos diz Bakhtin (2014) sobre a natureza ideológica de todo signo linguístico: nenhuma palavra é neutra ou isenta de significado; pelo contrário, é plena de intencionalidade pois “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN, 2014, p. 36). A posição ocupada pelas

palavras é, portanto, a de signos sociais que materializam visões de mundo, por isso não é possível aceitar certos tipos de brincadeira, que muitas vezes são praticadas sob a justificativa de que são desprovidas de agressividade e de más intenções.

5. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA AÇÃO DE VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR? EM CASO AFIRMATIVO, RELATE.	
P.01	Sim. Briga entre as crianças e desrespeito ao professor. (verbal)
P.02	Sim. Professor humilhando aluno e companheira de trabalho.
P.03	Sim. Quando o professor de forma grosseira agride o aluno, com palavras desagradáveis.
P04.	Alunos agredindo colegas e professores referindo-se a opção sexual.
P05.	Presenciei em outra escola, além de agressões citadas acima, uma aluna que batia na professora quase diariamente.
P06.	Sim. Entre alunos, inclusive, eu mesma intervi. Agressões moral e física.
P07.	Não.
P08.	Não.
P09.	Não.
P10.	Sim. Agressões físicas e verbais entre alunos...
P11.	Sim. Brigas diárias entre alunos, às vezes por motivos banais como fofocas e sempre acabam em agressões físicas.
P12.	Sim. Bullyngs de acadêmico.
P13.	Sim.
P14.	Não.
P15.	Ver a resposta da questão 4.
P16.	Sim. Pessoa despreparada para lidar com criança usando o medo como forma de imobilização.
P17.	Sim, entre alunos, briga muito séria de precisar ser chamada a Guarda Municipal. Tive um aluno que socou um Guarda na escola. Já presenciei agressão de aluno para professor, mãe que entrou na escola e bateu em professor, professor que humilhou aluno.

P18.	Sim. Agressões físicas entre alunos, são as mais comuns. Estas acontecem por situações que ocorrem fora da escola, mas que são "resolvidas" na instituição. Sempre ocorrem no término da aula, sendo registrado por outros alunos e muitas vezes, precisamos do apoio policial que não chega em tempo hábil.
P19.	Assédio moral (direção contra professores).
P20.	Sim. Uma criança bateu na professora. E em outra escola um aluno foi jogado na lata do lixo pelos colegas da turma.
P21.	Sim. Entre alunos.
P22.	Brigas entre alunos e agressão física pela família. Principalmente em educação infantil. (Família).
P23.	Sim. Alunos se agredindo com chutes, socos sendo até difícil de controlar.
P24.	Sim e por várias vezes. Agressões físicas com troca de socos e pontapés; embates físicos com arma branca (faca). Agressões verbais das mais variadas. Ameaças de morte à gestora da escola eu também presenciei. Presenciei ainda ações da polícia militar e da guarda municipal em atitudes truculentas, discriminatórias e inibidoras... agressões essas físicas e verbais.
P25.	Sim, agressão física entre alunos.
P26.	Já presenciei inúmeras ações de violência no âmbito escolar. Desde professores que proibiam alunos de se alimentar por conta de alguma peraltice, a professores que declararam explicitamente que não tocavam em crianças "de cor". Presenciei alunos que atearam fogo em objetos da escola, soltaram bomba caseira na quadra da escola e ameaçaram/agrediram professores e colegas – e em uma das vezes provocou a hospitalização de um menino com um lápis cravado nas costas. Há também as violências que atravessam as relações hierárquicas, de gestores para com funcionários – ofensas, privação de direitos entre outras.

Quadro 7 - Respostas dos oradores à quinta questão

Essa questão buscou aferir como, especificamente, os oradores percebem a ocorrência de situações de violência no âmbito escolar. Todos, com exceção de P14, novamente empregaram ilustrações para confirmar a regra que constataram a partir do que lhes foi perguntado na terceira questão. Muitos repetiram o que já haviam mencionado, mas foi possível observar que houve, por parte de um número maior de respondentes, a preocupação de detalhar mais as ilustrações fornecidas. De um universo de 26 respondentes, apenas 04 responderam que não presenciaram episódios de violência no cenário escolar. A violência na escola é um fenômeno social muito complexo. Podemos considerar que por mais que a violência sempre tenha estado presente na história da humanidade, contemporaneamente ela traz uma carga muito maior pela presença em diferentes esferas da vida humana, seja na sua manifestação

física ou simbólica, aliada à sensação do risco, da insegurança e do medo. Observo nas respostas dos oradores que a maioria destes já foi vítima de agressões, xingamentos, ameaças de morte, humilhações, seja por parte dos alunos, da família e dos próprios colegas de trabalho, resultando em assédio moral. Por isso, Abramovay e Rua (2002) destacam que a escola não é mais a representação de um lugar seguro de integração social, de socialização, tendo perdido o *status* de espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

Cotidianamente, a mídia divulga notícias envolvendo situações de violência e danos ao patrimônio escolar, o que foi corroborado pelos oradores. O emprego de vários tipos de materiais como bombas, facas, lápis, etc., utilizados como instrumentos para a prática da violência também foram enunciados. Este aumento da violência na escola coloca em risco o processo democrático, como já mencionei, uma vez que a presença de policiais no ambiente escolar está sendo cada vez mais requisitada, como relataram os oradores.

A presença da Guarda Municipal e da polícia Militar dentro da escola demonstra um fenômeno muito comum atualmente denominado judicialização (VIANNA et al., 1999), ou mais especificamente judicialização das relações escolares (CHRISPINO & CHRISPINO, 2008).

Segundo Chrispino e Chrispino (2008) tal fenômeno se caracteriza pela ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, resultando em condenações das mais variadas, mostrando que os atores principais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares. Para os autores, a massificação da educação trouxe um novo conjunto de alunos para uma escola que se manteve estática na rotina e na relação, produzindo um descompasso entre o aluno real e o aluno que se imagina ter. A escola não acompanhou mudança do perfil dos alunos que agora são distintos, diversos e divergentes (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002; CHRISPINO, 2007, 2008). Os professores em atividade não foram preparados para solucionar estes conflitos criados pela diversidade de alunos e constantemente está sendo noticiado na mídia que o aluno “buscou” seu direito na justiça e “ganhou”. E nesse caso, diz-se que a educação perdeu. Tal fato ocorre porque estamos vivendo o período de consolidação de direitos sociais e individuais sem precedentes. E isto não pode ser classificado como ruim. Ocorre que os indivíduos e as coletividades conhecem todos os seus direitos, mesmo que não consigam indicar os deveres decorrentes destes

direitos proclamados, afirmam os autores. No entanto, os professores e gestores não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais. Então aqui temos a presença da polícia e do judiciário dentro da escola seja para resolver todo tipo de conflito, desde a intervenção para conter estudantes que agredem colegas e professores quanto para “defender” estudantes da imposição autoritária ou constrangedora dos professores. Essa imposição do *corporis juris* é, segundo Arendt (SV), uma das formas de disseminar a violência nas sociedades contemporâneas, já que cria um clima de guerra fora das situações de guerra (conflitos armados entre países) comumente reconhecidas. Nesse contexto, é possível desenvolver a contento na escola um processo de aquisição de saberes e de transformação dos sujeitos? Aquino (2015) considera que embora o trabalho escolar possibilite esse processo, o que se vive hoje nas escolas é uma crise da autoridade docente, motivada por essas situações de violência.

Em meio a este cenário de guerra e de novas demandas geradas pelas várias formas de violência que vêm tomando conta da escola, aumenta a exigência na ação do professor que é chamado a enfrentar situações conflituosas, mesmo sendo ele, em muitos casos, vítima de tais ações. É notório que a autoridade da escola ou do professor é imprescindível na organização do trabalho pedagógico. No entanto, como salienta Arendt (SV), a autoridade não é fruto da imposição, mas do reconhecimento de que o indivíduo ou instituição tem condição de exercê-la sem precisar recorrer à coação.

6. VOCÊ CONSIDERA QUE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA INTERFERE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM? DÊ SUA OPINIÃO.	
P.01	Sim. As brigas em sala de aula e ofensas verbais uns com os outros.
P.02	Sim. Principalmente o psicológico.
P.03	Sim. A violência com palavras, aquelas que tiram todo estímulo da criança.
P.04	Sim. Violência psicológica, física e narcotráfico.
P.05	Sim, tanto as que envolvem o bullying, pois é necessário intervenções, diariamente e constantes, quanto as mais graves em decorrência dos mesmos motivos. Além de se tornar exaustivo o trabalho.
P.06	Sim, interfere. A violência moral interfere, agride mais, pois o aluno se sentindo magoado com o outro, cria em si um sentimento de vingança, já a violência física, quase se pede desculpa, com um abraço, por exemplo, tudo se resolve. A moral gera uma violência continuada, que caracteriza-se o bullying.
P.07	Sim, interfere. Agressão ao professor. Esse ato faz com que o professor agredido peça transferência de unidade, e dependendo da localidade, a secretaria de Educação não

	consegue repor esse professor.
P08.	Sim, quando a turma começa a ficar agitada, perdem a atenção, ficam desestimulados e a aprendizagem começa a não acontecer de forma significativa. O professor também fica desestimulado e o ensino também deficiente.
P09.	Sim, não só as agressões físicas, mais as verbais de implicar, zombar dos alunos, acho que interfere bastante.
P10.	Sim. Violência entre alunos e o processo de precarização sofrido pela escola (violência contra a escola).
P11.	Sim. A violência da exclusão e do preconceito.
P12.	Todo tipo de violência interfere, pois tudo que feito com força cria obstáculos epistemológicos.
P13.	Muito.
P14.	Sim. Interfere. Uma vez que um lugar violento não oferece um ambiente propício para o estudo.
P15.	Sim, se o aluno ou o professor for agressivos...não se aprende ou ensina com medo.
P16.	Violência em qualquer âmbito atrapalha o bom desenvolvimento.
P17.	Com certeza, porque cria um clima de insegurança e reserva.
P18.	Claro! A escola deve alinhar suas estratégias, com a participação efetiva de professores e equipe pedagógica, para adequar os conteúdos aos alunos. Pensando sempre na mudança constante do público discente que pede aulas mais interativas e participativa.
P19.	Sim, especialmente a violência psicológica.
P20.	Sim. Por vezes as pessoas que sofrem violência apresentam alguma resistência para ir a escola ou podem mostrar falta de interesse pelo conteúdo escolar. Dentre outras coisas.
P21.	Certamente. Meu grupo de crianças de 5 anos, que era violento e difícil de lidar, não teve o mesmo rendimento que os outros mais tranquilos. Saíram com defasagem.
P22.	Sim Se tivéssemos dentro da escola profissional para desenvolver um trabalho e da um suporte aos profissionais, familiares e alunos. Acho que no futuro tudo seria melhor. Quando iniciei na rede pública tínhamos psicólogo nas escolas. Isso a quarenta anos atrás.
P23.	Tem crianças que são super violentas e agressivas mas, na aprendizagem são ótimas. Porém, em geral a violência interfere na boa aprendizagem.

P24.	Claro que sim, pois ela é capaz de alterar a rotina da escola além de mexer com os ânimos de todos. Retomar uma aula após violência é uma situação quase impossível.
P25.	Sim, pois afeta o psicológico do aluno.
P26.	Toda violência interfere nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma individual e/ou coletiva. Não há como destacar uma ou outra forma de violência. Visto que os processos de ensino e de aprendizagens são singulares e cada escola possui sua própria realidade e está inserida em um contexto também singular.

Quadro 8 - Respostas dos oradores à sexta questão

Essa questão colocou os oradores frente a uma possível relação causal: a interferência da violência existente na escola sobre o processo de ensino-aprendizagem. Todos confirmaram a existência do vínculo de causalidade, alguns, inclusive, de forma enfática (o que pôde ser percebido pelo uso de termos como “claro”, “certamente”, “com certeza”). Apenas P23 buscou relativizá-lo de algum modo na medida em que chamou a atenção para o fato de existirem crianças violentas e agressivas que, no entanto, têm ótimo rendimento escolar. Para a TA, vínculos de causalidade (a causa A produz a consequência B) são enquadrados no grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, isto é, que extraem sua força persuasiva daquilo que comumente se reconhece como inerente à realidade vivida.

Alguns oradores, como P18, P22 e P26, buscaram refletir acerca de como desfazer o referido vínculo, ou seja, valeram-se da técnica de ruptura de ligação a fim de mostrar que ensinar é mais do que transmitir conteúdos; é construir relações por meio da própria construção de conhecimentos. Segundo a TA, a ruptura de ligação é uma técnica de dissociação que separa elementos que se crê unidos por laços ou vínculos geralmente admitidos. Ao serem enfáticos na afirmação de que a violência interfere negativamente no processo de aprendizagem, esses oradores estariam destacando o papel formativo da educação no desenvolvimento do estudante e de si próprio. O que justifica fundamentalmente o ato criador do processo educativo é a responsabilidade na transmissão e perpetuação da experiência humana considerada cultura. Segundo Saviani (2003), a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. A educação nesse contexto visa à formação das novas gerações e garante a continuidade do processo civilizatório da espécie humana sobre as bases materiais de produção. As experiências concretas de atividades dos homens implicam necessariamente na produção de ideias e representações sobre elas, as quais refletem sua

vida real: ações e relações. Sendo assim, ao interferir no processo de ensino e de aprendizagem, a violência estaria também influenciando na construção da subjetividade dos sujeitos da educação.

Nesse contexto, o orador P18 chama atenção para um aspecto em que a escola tem recebido muitas críticas: acompanhar as tecnologias e modernizar-se tanto no que se refere aos instrumentos e recursos didáticos quanto ao oferecimento de aulas mais interativas, dinâmicas e que “prendam” a atenção dos estudantes. Muitos comentam que há um descompasso entre os avanços sociais e a forma como os professores trabalham. A modernização das práticas pedagógicas, na opinião de P18, sinalizaria para que a violência ficasse fora do espaço escolar, de modo que o processo ensino-aprendizagem teria maior êxito. O orador utiliza o termo *adequar* o conteúdo aos alunos que estão sempre mudando. P22 destaca a importância de haver equipe multidisciplinar dentro da escola. Afirma que há 40 anos quando iniciou sua carreira profissional, as escolas contavam com a presença do psicólogo, de quem hoje não dispõem. O peso da violência recai sobre o estudante e sobre o professor a ponto de silenciá-los e, em muitos casos, de colocá-los numa situação de adoecimento. E o silenciamento muitas vezes decorre da própria banalização da violência, ou seja, torna-se uma coisa normal, corriqueira aos olhos de todos. Tal banalização faz com que cada caso seja só mais um caso, sendo normalizada institucionalmente. Ora, a normalização institucional da violência é o que Arendt (apud ANDRADE, 2010) apontou como responsável maior pelo comportamento de Eichmann que, conforme comentei, era um homem comum, pautado por atos banais, que obedecia e servia à máquina burocrática do Estado. Era, portanto, o agente de uma normalização que não lhe permitia compreender o Outro em sua alteridade. O outro era, por assim dizer, apenas mais um infrator e cada nova infração era vista tão somente como mais um caso ao qual as leis vigentes teriam que ser aplicadas. No que se refere à escola, muitas vezes exige-se que o professor seja um obediente cumpridor de normas e um eficiente aplicador de sanções, o que pode ter como consequência a normalização de atos violentos.

Creio ser importante destacar que não pretendi equiparar a gravidade dos atos de Eichmann com a dos atos do professor aplicador de sanções. Os atos do primeiro foram terrivelmente mais graves por terem levado pessoas à privação da liberdade, à tortura e ao risco iminente de morte. Meu propósito foi mostrar que embora bastante distintas, as duas situações são reguladas pelo mesmo mecanismo (banalização da violência), o qual

desumaniza, em diferentes níveis, os sujeitos que se acham submetidos a esse tipo de normalização institucional.

7. VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA ENFRENTAR AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR? SIM. NÃO. POR QUÊ? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
P.01	Não. Preciso ampliar mais os meus conhecimentos e de ajuda mais participativa de outros órgãos na escola.
P.02	Não. Por falta de conhecimento mais amplo sobre o assunto.
P.03	Sim, através de uma boa conversa.
P04.	Não. Há casos de violência que ultrapassam nossos limites humanos.
P05.	Não, penso que é um trabalho que envolve todo a escola por meio de projetos, palestras. E principalmente a presença dos responsáveis.
P06.	Sim, pois, trabalhado desde minha formação em 1997, em comunidades, já presenciei violências, dentro e fora das escolas.
P07.	Não, porque nunca presenciei situações violentas.
P08.	Depende do tipo de violência, mas nunca estamos preparados e muito menos achar isso normal dentro de escola.
P09.	Não. Não acho que eu deveria estar preparada e nem me sinto por que ninguém espera ser agredido no ambiente de trabalho.
P10.	Em parte, pois necessita de uma ação e engajamento coletivo.
P11.	Não. O emocional do professor já é abalado por inúmeros fatores, baixos salários, falta de condições das unidades escolares, dificuldades e conflitos na convivência diária escolar.
P12.	Não. Porque a violência realiza mutações que só com o tempo aprendemos a lidar.
P13.	Não.
P14.	Não. Não recebemos formação para lidar com situações de violência e não acredito ser papel da escola lidar sozinha com a violência.
P15.	Sim. Muitos anos de carreira nos da experiência para agir nesses casos.
P16.	Sim. Consigo ouvir ambas as partes e, junto com elas, chegar a um consenso.
P17.	As vezes. Teoricamente sim, espiritualmente sim, mas tem dias que emocionalmente estou fragilizada e acabo sucumbindo. Eu acredito que nem sempre sou vítima, muito menos vilã, mas as relações na escola precisam ser vistas com muita cautela.

P18.	Não. Apesar de atuarmos como mediadores e aconselhadores, isso não é suficiente. As escolas precisam do apoio de outros órgãos para que se crie uma campanha contra a violência nas escolas. Muitas vezes, não há disponibilidade e até mesmo interesse para essa parceria.
P19.	Não. Nunca estarei.
P20.	Não. Acredito que nunca estarei. Pois é algo que mexe com o emocional e por vezes nos pega de surpresa.
P21.	Não. Ninguém está preparado para ser agredido ou apartar situações violentas.
P22.	Não. Me sinto peixe fora d'água. Sem condições de reverter aquela situação. Sabendo se não resolver no presente, o futuro dessas crianças muitas vezes vai ser triste demais. Muitas não vão ter oportunidade de virar a página de sua vida. Quanto antes receberem ajuda especializada e a família amparo, talvez possamos ter esperança.
P23.	Sim. Creio pelos anos de experiência. A gente vai aprendendo a conduzir cada situação que aparece.
P24.	Não. Apesar de ter em minha experiência profissional inúmeras situações eu ainda penso que a escola é um espaço de socialização de saberes e construção de conhecimento e nesse espaço a violência não tem vez.
P25.	Não, pois cada vez mais não sabemos com quem estamos lidando e não sabemos lidar com a situação.
P26.	Não me sinto preparada para enfrentar as situações de violência no cotidiano escolar. Porque são situações, geralmente não esperadas. Há falta de formações neste sentido também. Quando com crianças pequenas, certos conflitos são facilmente solucionáveis, mas no geral não.

Quadro 9-Respostas dos oradores à sétima questão

Essa questão buscou aferir a existência ou não de vínculo causal entre a preparação que o docente recebeu para enfrentar situações de violência no ambiente escolar e sua capacidade para enfrentá-las. Verificamos que o “sim” foi mencionado por 05 oradores, o “não” por 18 e o “depende” por 03. Em termos argumentativos, responder “sim” corresponde ao reconhecimento de que há vínculo causal. Responder “não” corresponde a promover a ruptura desse vínculo e responder “depende” expressa a relativização do mesmo. A ruptura do vínculo se mostrou predominante, sendo os argumentos de ruptura de ligação empregados por vários oradores concisos e taxativos, pois admitiram não ser possível enfrentar o problema. Já para os que reconheceram o vínculo, a experiência acumulada em função do tempo de magistério foi apontada como causa (P6, P15 e P23), assim como o emprego do diálogo (P3, P16). Os que optaram por relativizar o vínculo, se valeram como é natural em uma argumentação desse tipo, de determinados condicionantes, como por exemplo, P10, que atribuiu a dependência

mencionada não apenas à ação do indivíduo, mas também à ação da coletividade em que ele se insere. A oradora P22 usou a metáfora “sentir-se peixe fora d’água” para manifestar sua falta de preparo para lidar com situações de violência no espaço escolar, enunciando que esse despreparo não lhe oferece condições de reverter àquelas situações. Demonstrou ainda preocupação com o futuro de seus alunos visto que no presente não vislumbra solução e concluiu seu pensamento com outra metáfora: “Muitas não vão ter oportunidade de virar a página de sua vida.” Mas reitera que se o quanto antes receberem ajuda especializada e a família amparo, talvez se possa ter esperança. Como mencionei antes, as metáforas são incluídas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) na classe dos argumentos que fundamentam a estrutura do real, já que por meio de imagens que buscam trazer familiaridade, permitem ao auditório compreender melhor as razões que levaram o orador a pensar/agir de uma determinada maneira e não de outra.

Mais um ponto interessante a destacar é o comentário feito por P8. Ao mesmo tempo em que relativizou a importância da preparação docente, afirmando “que depende do tipo de violência”, esse orador disse que nunca estará preparado e muito menos achará normal a ocorrência dessas situações dentro da escola, o que me leva a interpretar que há uma incompatibilidade em sua fala, fruto de uma possível hierarquização das formas da violência. Incompatibilidades são, conforme a TA, argumentos de tipo quase-lógico que expressam incoerências. Diferentemente das contradições, que respondem a uma lógica do tipo ou é ‘isso’ ou é ‘aquilo’ (ou é branco ou não branco), as incompatibilidades permitem conviver com comportamentos ambíguos que podem, inclusive, não ser percebidos pelo auditório. Em tal situação, o orador, sem se decidir pelo ‘isso’ ou pelo ‘aquilo’, consegue “evitar que a incompatibilidade possa apresentar-se” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.224).

As respostas dos oradores que em sua maioria afirmaram que não se sentiram preparados para lidar com o problema da violência no ambiente escolar se destacam em 04 blocos de posicionamentos, a saber: necessidade de estudos aprofundados sobre o assunto, o papel da experiência profissional, o aspecto emocional e psicológico nas situações limites de violência e a necessidade de engajamento e parceira de equipe multidisciplinar para o enfrentamento da violência. Os oradores P1, P2, P10, P14 e P26, destacam que não há/houve na formação profissional construção de conhecimentos sobre a temática violência na escola e sentem falta de um conhecimento mais amplo

sobre o assunto, que precisam ampliar o conhecimento para saberem atuar diante de tais situações. P26 afirma que em alguns casos quando se trata de situações que envolvem crianças pequenas, certos conflitos são facilmente solucionáveis, mas no geral não. Em relação a necessidade de se ter nas escolas uma equipe multidisciplinar e parcerias que promovam o enfrentamento das situações, temos a enunciação dos oradores P5, P10, P14, P5, P16, P18. Para esses oradores, esse é um trabalho que envolve toda a escola por meio de projetos, palestras e, principalmente a presença dos responsáveis. Em sua fala, P14 diz acreditar que não é papel da escola lidar sozinha com a violência, o que nos chama atenção para o envolvimento e responsabilidade da sociedade para essa problemática, visto que em relação ao apoio que a escola deva receber da sociedade P18 afirma que apesar dos professores atuarem como mediadores e aconselhadores, isso não é suficiente. As escolas precisam do apoio de outros órgãos para que se crie uma campanha contra a violência nas escolas, mas não há disponibilidade e nem mesmo interesse para essa parceria.

O aspecto emocional foi muito destacado nos enunciados dos oradores P4, P9, P11, P17, P19, P20, P21, P22, P25. As suas falas resumem a instabilidade emocional e o sofrimento psicológico a que são submetidos em diferentes circunstâncias no ambiente de trabalho. P11 relata que “O emocional do professor já é abalado por inúmeros fatores, baixos salários, falta de condições das unidades escolares, dificuldades e conflitos na convivência diária escolar”. Para os oradores são situações não esperadas e que geram desconforto emocional. Chama atenção também a fala de P25 ao afirmar que cada vez mais não sabem com quem estão lidando e nem sabem lidar com a situação. Para P4, há casos de violência que ultrapassam nossos limites humanos e que ninguém espera ser agredido no ambiente de trabalho como enunciam P9 e P21. P17 faz uso de expressões de caráter antitético como “Teoricamente sim/Espiritualmente sim” “Emocionalmente fragilizada, /acabo sucumbindo” e “Vilã/Vítima” para reforçar o dilema que vive emocionalmente em sua prática pedagógica. O emprego de tais expressões caracteriza o recurso a uma figura de retórica chamada antítese, que tem sua força argumentativa na exposição clara dos contrários. No caso em tela, a oradora buscou mostrar que se acha sujeita a uma série de contingências que não lhe permitem ter pleno controle das situações vivenciadas no trabalho escolar. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.193), “cumpre observar [...] que para ser percebida como argumentativa uma figura não deve necessariamente

acarretar a adesão às conclusões do discurso, bastando que o argumento seja percebido em seu pleno valor”. Em vista disso, não necessariamente o que afeta emocionalmente P.17 afetará outros professores, não podendo ser generalizado, já que as subjetividades envolvidas em situações semelhantes são naturalmente distintas.

Nas respostas de P6, P12, P15, P23, a experiência é requerida como baluarte ao enfrentamento às manifestações de violência. A oradora P12 diz que não se sente preparada e que “a violência realiza mutações que só com o tempo aprendemos a lidar”. Em síntese são oradores que sinalizam a experiência como um suporte, seja trabalhar em áreas de risco, seja enfrentar diversos tipos de situações na escola. No entanto, é importante destacar a fala de P24 quando afirma que apesar de todas as situações que enfrentou, ainda acredita que a escola é um espaço de socialização de saberes e construção de conhecimento e nesse espaço a violência não tem vez. Para o orador P23, com os anos de experiência vai se aprendendo a conduzir as situações que aparecem. Se o pensar humaniza (SV), pensar sobre as experiências docentes e suas práticas se faz necessário.

Assim, pensar sobre a formação de professores e suas experiências é perceber que este profissional está em processo de formação contínua, que é um ser inacabado e que somente a experiência não basta para seu exercício profissional, mas que aliar a experiência aos estudos teóricos e pesquisas que muitos oradores também enunciaram como fundamentais, lhes darão suporte para que possam analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que estão inseridos e assim, enfrentar situações de violência e intervir na sociedade e transformá-la.

8. O QUE VOCÊ FAZ PARA COMBATER AS AÇÕES DE VIOLÊNCIA EM SUAS AULAS?	
P.01	Contação de histórias, músicas, conversas.
P.02	Tento fazer com que as crianças se coloquem no lugar do outro.
P.03	Procurando esclarecer todas as atitudes violentas e orientar mais para que a amizade e a compreensão sejam atos cotidianos.
P04.	Converso/estabeleço diálogo e procuro manter disciplina.
P05.	Converso diariamente com eles, leituras sobre o tema e intervenções, como deixar o aluno menos tenso em alguma atividade.
P06.	Converso, sobre os valores humanos, explico sempre, que violência gera violência.

P07.	Aulas sobre o assunto.
P08.	Projeto de organização da rotina escolar com combinados bem claros e também com combinado para quem não cumpre, como sem recreio um dia.
P09.	Tanto conversar com os alunos, mostra-los que quanto mais violência, pior.
P10.	Não se aplica.
P11.	Procuo manter um dialogo aberto com os alunos e mostrar a verdade é a chave mestre para tudo.
P12.	Realizo debates e reflexões visando a conscientização dos envolvidos.
P13.	Nada.
P14.	Procuo estar bem próxima dos alunos.
P15.	Fiz cumprir os combinados e uso uma palavra poderosa que é o RESPEITO tanto dos alunos quanto dos professores e funcionários.
P16.	Mostrando como decidir as coisas através das conversas. Argumentando.
P17.	Muita conversa, ouvido atento, carinho, limites combinados, sem humilhações.
P18.	Intervenções com alunos que praticam ou desejam praticar a violência, reuniões com pais, palestras interativas com alunos, gincanas...
P19.	Conversar, promover bate papo sobre assuntos relacionados a essa temática.
P20.	Conversar.
P21.	Muita conversa e punições.
P22.	Tentamos de tudo: trabalhos diferenciados, conversa com a família e encaminhar para a educação especial quando necessário.
P23.	Promovemos projetos que trabalhem muito valores indispensáveis a conduta do ser humano. Muita conversa. Busco a participação dos responsáveis.
P24.	A prática inicial é o diálogo e quando as coisas se excedem trato junto com os responsáveis. Quando o caso era excesso por conta de drogas cheguei já ater que acionar a polícia militar para conter.

P25.	Diálogo e dando função ao aluno.
P26.	Há na minha proposta de trabalho, desde o início do ano letivo, ações que perpassam a administração das relações interpessoais. Atividades que estimulem a troca e a empatia, a partir do olhar e ouvir do outro.

Quadro 10 -Respostas dos oradores à oitava questão

Essa questão buscou aferir se há ou não um vínculo de coexistência entre a pessoa (docente) e seus atos (enfrentamento da violência). Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) situam as relações de coexistência entre a pessoa e seus atos no campo dos argumentos baseados na estrutura do real. O conjunto de respostas mostrou que embora a maioria dos oradores tenha desfeito o vínculo causal entre preparação para o enfrentamento da violência e capacidade para enfrentá-la, apenas dois (P10 e P13) não mencionaram a realização de nenhum tipo de prática pedagógica voltada para o combate à violência nas salas de aula em que lecionam. Isso mostra que a maioria desses oradores reconhece a necessidade de agir para prevenir a ocorrência de situações violentas, mesmo não se considerando apta para tal. Possivelmente, por entender que “nada fazer”, como salienta P13, é pior do que tentar evitar que tais situações ocorram. Outro ponto relevante a destacar é que práticas como conversar (dialogar) com os alunos foram bastante mencionadas, ao passo que a aplicação de punições foi bem pouco citada, (P8 e P21). A empatia e o respeito, assim como os combinados e regras foram algumas estratégias enunciadas pelos oradores P2, P15, P8, P11 e P6. Os oradores P12, P23 e P24 destacam a participação dos responsáveis e em casos que consideram extremos, buscam a ajuda de outras instâncias para resolver os problemas, como a polícia militar ou o encaminhamento do estudante para a educação especial, como afirmou P22. A estratégia adotada por P3 é o esclarecimento das atitudes violentas e orientação para que a amizade e a compreensão sejam atos cotidianos. P11 ressalta que mostrar a verdade é a chave mestre para tudo. Faz uso de uma metáfora que põe em realce um conceito, a verdade, cujo entendimento é bastante variável entre os auditórios. Perelman (2004) salienta que embora seja suscetível a diferentes compreensões, podemos considerar que as verdades “constituem apenas as nossas opiniões mais seguras e provadas” (PERELMAN, 2004, p. 367). Em outras palavras, a verdade não é algo metafísico, atemporal, mas um construto proveniente de acordos celebrados entre os homens, os quais, não podem dispensar o concurso da argumentação. Isso P11 reconhece na medida em que disse ter por procedimento pedagógico a manutenção do diálogo com os alunos. Por meio dele, sua “chave mestre”,

ou seja, o que considera ser bem seguro e provado, pode vir a convencer seu auditório discente a agir, como sugere Bakhtin (2017), responsivamente.

O uso do diálogo, palestras e conversas estiveram presentes na maioria das respostas dos oradores. Tais colocações sinalizam que eles vêem o diálogo como importante instrumento na constituição do sujeito. E de fato o é, como sustentam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Bakhtin (2014 2017). Quando o professor atua na perspectiva dialógica, não apenas media o conhecimento, mas conduz os estudantes a refletirem sobre as situações vivenciadas em seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. Este papel é particularmente destacado também por Freire:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

9. O QUE VOCÊ, COLEGAS E/OU A ESCOLA TEM FEITO PARA REDUZIR AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA? (PROJETOS, AÇÕES, PALESTRAS, SEMINÁRIOS, REUNIÕES). RELATE.	
P.01	Reuniões.
P.02	Nada.
P.03	Não respondeu.
P04.	Reuniões e palestras.
P05.	Nenhuma das citadas.
P06.	Ações, durante o recreio. Tentar não deixar o aluno, que reclama algo sem resposta, pois, durante o recreio, todos juntos, é onde acontece mais, situações de violência e projetos abordando o assunto.
P07.	Não respondeu.
P08.	Temos os serviço de psicologia escolar e só esse ano que estamos sem o orientador educacional, que atua direto com as famílias, alunos e serviço publico como o CRAS.
P09.	Conversamos a respeito do assunto com os alunos para conscientizá-los de que isso é errado.
P10.	Não há projetos voltados para enfrentamento da violência. Os professores realizam orientações e rodas de conversa em sala, entre outras propostas voltadas para este tema.
P11.	Ações como incentiva a leitura, a observação da própria comunidade, o olhar para si próprio e suas ações.

P12.	Vide resposta acima.
P13.	Sim.
P14.	Relação conjunta entre família e escola.
P15.	Tento ser o mais possível amiga e trabalho a auto-estima dos alunos.
P16.	Mostrando a ineficácia dos conflitos ocultos.
P17.	Hoje eu trabalho numa escola de educação infantil e trabalhamos com projetos semestrais. Sempre buscamos inserir o tema da não violência em todos os projetos trabalhados, seja com livros, filmes, músicas...
P18.	Intervenções com alunos que praticam ou desejam praticar a violência, Reuniões com pais, palestras interativas com alunos, gincanas...
P19.	A escola promove palestras. Eu, em minhas aulas, tento estabelecer bate papo.
P20.	Conversa com responsáveis, chamando a responsabilidade para a família e escola juntas.
P21.	Projetos onde desperte interesse nos alunos e palestras com profissionais especializados junto a família.
P22.	Projetos, palestras, conversas diretas com os educandos. Sala de recursos para avaliação. Convocar os responsáveis.
P23.	Palestras são constantes mas ainda as vejo ineficazes. O bom papo aberto em sala de aula ainda é o mais prático e objetivo.
P24.	Nada, as escolas até se preocupam de certa forma mas não se mobilizam em implantar projetos para reduzir as manifestações de violência.
P25.	Não respondeu.
P26.	A escola que eu trabalho, costuma realizar reuniões com os responsáveis dos alunos. Assim como palestras e projetos com temáticas de sensibilização e enfrentamento às práticas violentas.

Quadro 11 - Respostas dos oradores à nona questão

Essa questão buscou aferir se os docentes reconhecem ou não um vínculo de solidariedade entre a parte (docente) e o todo (escola) no enfrentamento das situações de violência na escola. Como já foi exposto, tal vínculo é situado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) no campo dos argumentos quase-lógicos (inclusão da parte no todo). Observei que o grupo que deixou de responder ou afirmou não existir vínculo

entre sua ação pedagógica como parte e as ações da comunidade escolar como todo foi mais expressivo (seis), embora não tenha sido majoritário. Ao terem optado pelos “sons do silêncio” (não responder ou responder laconicamente), tais oradores sugerem que a questão lhes trouxe certo desconforto, pois não sabendo o que é feito ou não tendo participação no que é feito, preferiram não se manifestar ou fazê-lo de forma concisa e sumária. Deparei-me, pois, com não ditos que me estimularam a buscar razões para sua ocorrência, o que é compatível com a natureza interpretativa deste trabalho de investigação. De todo modo, a maioria confirmou haver formas de inclusão pessoal (parte) no trabalho pedagógico do todo (escola).

Um argumento interessante foi colocado por P23, que teceu críticas ao vínculo de inclusão ao ressaltar a proeminência da parte (seu trabalho individual em sala de aula) com relação ao todo (palestras promovidas pela escola). Esse orador mencionou haver uma ruptura de ligação entre as palestras e os resultados proporcionados por elas. Para P23, embora freqüentes, as palestras não produzem os resultados positivos esperados por ele, o que lhe permitiu avaliá-las como ineficazes. Corroborou tal ruptura mediante o emprego de um argumento pragmático (classificado pela TA no grupo dos que são baseados na estrutura do real), o qual valorizou mais o seu próprio trabalho com os alunos. Todo argumento pragmático se remete a uma relação causal, mas põem em relevo as consequências, as quais enfatizam de modo positivo ou negativo. Para P23, a natureza prática e objetiva das ações desenvolvidas na sua sala de aula (“bom papo aberto”) é prova maior de eficiência quando comparada ao conteúdo das palestras promovidas pela instituição. Em contrapartida, P26 sublinhou a importância das reuniões com os pais ou responsáveis e as palestras e projetos desenvolvidos pela escola, os quais envolvem “temáticas de sensibilização”. Para esse orador, ao contrário, sua atuação como parte parece se inserir na proposta do todo, não ensejando críticas.

A escola possui um papel preponderante na formação intelectual e moral das crianças e dos jovens. O professor, ao transmitir aos alunos o conhecimento acumulado e sistematizado historicamente, trabalha questões éticas que contribuem para o desenvolvimento do cidadão. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é compreender que tanto o aluno quanto o professor são sujeitos em constante construção e transformação. Pelos enunciados, percebo que há a valorização dessa premissa básica (BAKHTIN, 2014) de que os homens são produtos e produtores

da cultura e enquanto seres do diálogo, são chamados a partir do diálogo, a se posicionarem frente às situações de violência no espaço escolar.

3.2 – Contextualizando o conjunto dos discursos

O conceito bakhtiniano de dialogia/discurso me instiga a considerar a complexidade da relação eu/outro, ancorada na ideia de que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2014, p. 156). Sobre essa interação construída no encontro das palavras, na confluência da alteridade-identidade Bakhtin salienta que,

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2014, p.117).

Ora, se a palavra não é do orador, mas também de seu interlocutor e, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é na alternância entre orador-auditório que se constroem não apenas os discursos, mas toda a produção cultural da sociedade, conclui-se que a linguagem é construtora do pensamento. Sendo assim, afirmo amparada em Bakhtin e em Perelman e Olbrechts-Tyteca, que o objeto das Ciências Humanas não é o homem, mas a sua enunciação, o que ele diz e produz com sua voz, constituindo-se nesse processo. Embasada nessa perspectiva, busquei ouvir os professores sobre violência escolar. A violência tem tomado conta da vida moderna. Na escola, como na sociedade de modo geral, aumentam-se os episódios de violência. Estamos vivendo o imaginário do medo (TEIXEIRA E PORTO, 1998), ou por sermos vítimas ou por vivermos na expectativa de que algo possa acontecer a qualquer instante. E esse sentimento também ressoa no espaço escolar. Com o objetivo de ouvir os discursos dos professores sobre violência escolar, desenvolvi essa pesquisa. Assim, após a análise detalhada das questões, passo a contextualizar o conjunto das discussões.

As 09(nove) perguntas direcionadas aos professores englobaram (03) três aspectos que considere importantes na compreensão da relação entre violência escolar e preparação do docente para enfrentá-la. Em um primeiro momento, focalizei a definição de violência no contexto geral, de violência na escola, da escola e contra a escola, a fim de perceber se os professores faziam ou não essa distinção. Num segundo

momento, direcionei as questões para o ato em si, ou seja, busquei averiguar se os professores já foram vítimas, presenciaram ou se ocorrem manifestações de violência na escola em que trabalham/trabalharam e se tais episódios interferem no processo ensino-aprendizagem. No terceiro bloco de questões, busquei aferir se os professores se sentem ou não preparados para enfrentar situações de violência em sua prática pedagógica e o que eles e a escola têm feito para reduzir essas manifestações no contexto escolar.

Em relação ao primeiro bloco, me chamou a atenção o emprego de termos como força, sofrimento e causar mal ao outro. De maneira geral, foram poucos (02) professores que fizeram distinções entre os tipos de violência (da escola, na escola e contra a escola). Pude, então, a partir desses enunciados, inferir que os discursos dos oradores na terceira parte (que se referiu à formação docente e na qual responderam que não tiveram na formação inicial estudos relativos à violência escolar), corrobora as respostas do primeiro bloco. Penso que a formação inicial de professores constitui-se em um conjunto de conhecimentos pedagógicos e específicos que somados e interligados às experiências de vida, dão subsídios à atuação prática desse profissional. No entanto, pelos enunciados dos oradores, tais conhecimentos estão descontextualizados da realidade escolar ao não discutirem questões e saberes relacionados à violência. No mesmo patamar de formação inicial, encontra-se a formação continuada, que tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, mas que os oradores pouco abordaram em suas respostas.

Para Charlot (2002), a violência é uma palavra-valor e deve ser compreendida numa perspectiva ética, a partir de referências culturais e históricas do grupo, sociedade ou instituição. Assim, os enunciados docentes sobre violência e violência escolar trazem uma identidade, um registro das experiências de vida que implicam em condições existenciais presentes na formação inicial e continuada de professores.

Os professores enunciaram que não se sentem preparados para lidar com as situações de violência e se consideram exauridos pelos constantes episódios a que são submetidos, sendo o diálogo a estratégia a que mais recorrem para solucionar conflitos. Este é um recurso válido na mediação de conflitos na escola a partir do momento em que, tal como afirmam os autores que sustentam a fundamentação desta pesquisa, a palavra é viva. A prática pedagógica pautada no diálogo implica no respeito e no ato de ouvir. Ao se colocar numa atitude responsiva, o sujeito se constitui no limite entre

o eu e o Outro, como afirma Bakhtin (2017). Pelo outro, eu sou um Outro eu, rompendo com um eu pretensamente acabado e assumindo minha incompletude.

Em muitos casos percebe-se que as manifestações de violência na escola tendem a ocorrer pela dissolução do poder (em concerto) ou contestação e quebra da autoridade, quando o diálogo deixa de existir como forma de compreensão, empatia e reciprocidade entre as ideias e seus agentes. Neste aspecto, Arendt (1999, 2018) se aproxima de Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017) e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), pois esta sempre insistia na criação do espaço dialógico para o debate. Posso acrescentar que debater e discutir envolve a enunciação, colocar-se no evento, argumentar e afetar o outro negativamente implica um não pensar, desumanizar-se nas palavras de Arendt (1999, 2018) ou não reconhecer o Outro em mim (BAKHTIN, 2017).

Exemplificada em várias de suas manifestações, a violência pode ser caracterizada como imposição de algo (força, palavra ou outra forma) por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social contra a sua vontade. E, por mais que tenham sido registradas as agressões físicas e contra a escola (depredação), as formas psicológicas ocasionadas por ameaças, humilhações, intimidações, rejeição e desrespeito também foram enunciadas. Essas falas são importantes de destacar porque são formas muito sutis e que comumente estão “escondidas”, não manifestas. E, para Bakhtin (2016) é importante que todas as palavras sejam ditas, que estejam no campo dos discursos, no diálogo. Muitas vezes uma determinada palavra não dá conta de expressar tudo o que eu ou o Outro está dizendo, então, outras palavras devem ser enunciadas, tem que haver essa mediação do signo. Assim, os sujeitos vão se “encharcando” e alargando a visão de mundo, produzindo novas e outras interrelações, dando sentido às suas vidas ao tomarem consciência de seus atos.

Vivemos em crise. Para Bakhtin (2017), a crise do mundo contemporâneo é a crise do ato contemporâneo. Para o filósofo, a vida só pode ser compreendida pela consciência na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento e não como *ser-dado*. A vida é construída nessa interrelação no momento presente em que oradores professore-alunos se colocam numa posição dialógico-discursiva. Se é esse evento real, concreto que exige do agente um ato de pensar sobre o conteúdo de uma determinada teoria, que confere realidade a um pensamento, que exige a elaboração e tomada de decisão impregnada de ética do pensamento participante, o que podemos, enquanto professores,

fazer para que haja mudanças significativas tanto nas escolas quanto na sociedade? O papel do professor não é somente a transmissão de conhecimentos, mas no exercício de sua profissão, se comprometer com o social, com a formação de sujeitos críticos, conscientes. Existe no ato docente um ato responsável. Em Arendt (1999), a atividade de pensar expressa a própria existência e, nessa perspectiva, aproxima-se de Bakhtin (2017) quando afirma que viver não tem alibi.

Quanto às situações de extrema violência, quando os professores são ameaçados de morte, quando eles afirmam que se sentem sucumbindo, enfraquecidos, recorremos a Arendt (SV) para explicar porque “deixamos” de ser pessoas –nos desumanizamos quando abrimos mão da característica que define o homem como tal: a capacidade de pensar. Porque segundo a filósofa, essa incapacidade de pensar é o que permite que pessoas comuns, medíocres, cometam as piores ações ou, complementando com as palavras de Bakhtin (2017), quando deixamos de enxergar a nós mesmos no Outro.

Pelas respostas dos oradores, percebi que as escolas, assim como os professores, estão preocupados em oferecer um ambiente propício à aprendizagem dos estudantes e consequentemente ao desenvolvimento bio-psíquico e social. Reconhecem dessa forma o papel que representam na sociedade, demonstrando a responsabilidade pelo ato de educar. No entanto, percebi também um quadro preocupante em todo o sistema educacional a partir da fala dos professores participantes da pesquisa: o sentimento de exaurimento e de abandono em que se encontram ao enfrentarem as situações de violência no ambiente escolar, o que compromete o desempenho docente. Este dado aponta para a relação existente entre violência e processo ensino-aprendizagem e pode se constituir em um gargalo para o sistema educacional brasileiro. A escola é um local de produção e socialização de conhecimento. Ninguém constrói algo sozinho. Precisa-se do Outro para pensar junto, estar junto. Pensar uma ciência outra, é pensar em mim, com o outro, e no outro, comigo. E nesse diálogo, pensar essa ciência outra. Desta forma, partindo das falas dos professores, torna-se necessário sinalizar a elaboração e a implementação de políticas públicas de investimento na educação, tanto em seu aspecto estrutural físico quanto de formação de professores, para que as condições do trabalho pedagógico do professor possam colaborar no enfrentamento da violência escolar.

Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Arendt (1999, 2018) contribuíram para a reflexão de que é crucial reconhecer o Outro em mim, na construção de minha consciência, no processo de humanização pelo pensamento.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) trazem para o centro do debate o papel da linguagem e do diálogo. Enunciar é argumentar. Quando o indivíduo coloca sua voz para o outro ouvir, essas vozes que ecoam são várias vozes que o constituíram como sujeito: sujeito da ação que deve responder pelos seus atos, colocar a sua assinatura no mundo (BAKHTIN, 2017). Assim, entendo que os professores devem colocar suas assinaturas no mundo por meio de atos responsáveis. E estão tentando fazer isso ao afirmarem que buscam pelo diálogo a mediação de conflitos ou a eliminação de atos violentos na escola. Aqui, reside a intersecção dos teóricos que referenciam este estudo no que concerne à argumentação e dialogia, não somente pelo fato de que dialogar, de certa forma, consiste em argumentar, mas porque esse processo dialógico e argumentativo cria condições de que haja possibilidades nesse sentido. E no campo da educação, como, aliás, em todos os campos da vida humana, quando se fala em possibilidades isso implica em romper limites, avançando num processo de novas práticas e, quiçá, neste espaço dialógico e argumentativo da sala de aula, de práticas não violentas.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) chamaram a atenção para o fato de que enquanto os espaços dialógicos e argumentativos são cultivados e preservados, de modo a produzir uma comunhão entre os envolvidos, o recurso à violência fica excluído como meio de resolução dos conflitos. E com Bakhtin (2014), compreendemos que a palavra, não deixando de ser conflituosa, se mostra, no momento de sua expressão, como fruto da interação viva entre as forças sociais. Do mesmo modo que ela, os gestos e tudo o mais que não é verbalizado constitui-se, também, em produto dessa interação. Enunciações são resultados concretos da interação social, quer sejam elas atos de fala determinados pela situação imediata ou pelo contexto maior, de fundo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. Assim, é criticável a separação entre o conteúdo ou o sentido de um ato de fala e a realidade histórica e social que o permeia. É preciso, pelo contrário, pensar a palavra ou o ato como construções humanas inseridas em um contexto histórico e, além disso, como experiências concretas de vida no aqui e agora das situações. Em síntese, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 95).

Assume-se assim o professor como autor de seu ato, respondendo responsabilmente para a formação de seu aluno, embora na maioria das vezes lhe falte,

como enunciaram alguns oradores, o suporte do conhecimento científico sobre a violência escolar. Não obstante, a partir dos depoimentos colhidos nesta pesquisa, entendo que esse professor busca exercitar sua capacidade racional de pensar e reafirmo aqui, com apoio em Arendt (1999, 2018), ser importante que professores e alunos assumam-se enquanto humanos no ato responsável do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste estudo, tive como objetivo investigar quais são os discursos docentes sobre violência escolar e quais argumentos principais sustentam esses discursos. Interessou-me ainda saber se os professores sentem-se preparados para enfrentar tais situações. Para responder a essas questões de pesquisa, fundamentei teoricamente meu estudo principalmente nas contribuições de Arendt (1999, 2008, 2009, 2012, 2018), Bakhtin (2014, 2015, 2016, 2017), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abramovay et al. (2001), Abramovay e Rua (2002) e Charlot (2000, 2002). Como salientei para apreender a complexa taxonomia desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca na TA, recorri aos estudos de Oliveira (2016) e Oliveira e Lemgruber (2011), que muito me auxiliaram nessa tarefa.

No primeiro capítulo, procurei abordar o fenômeno da violência, discutindo conceitos apresentados por teóricos que pesquisaram/pesquisam sobre o tema, contextualizando-os a partir das condições materiais da sociedade. Arendt (SV) afirma o caráter instrumental da violência e diz que ela pode ser justificável, mas nunca será legítima. Ampliando a discussão na contemporaneidade, dialoguei com Bauman e Donskis (2014) quando falam sobre a desumanização promovida pela atual sociedade de consumo, e com Butler (2015), que nos remete aos enquadramentos das vidas precárias. Esses teóricos me auxiliaram a refletir sobre como os condicionantes impostos pela sociedade capitalista, produtores de desigualdades sociais, podem colaborar para a produção e banalização da violência.

No segundo capítulo narrei os caminhos que percorri tanto no estudo teórico quanto no desenvolvimento empírico da pesquisa com a aplicação do instrumento que me possibilitou conhecer os discursos dos professores sobre violência escolar.

No terceiro capítulo analisei argumentativamente os discursos docentes, procurando extrair o que os sujeitos participantes da pesquisa pensam sobre violência na escola e se sentem ou não preparados para enfrentar as manifestações de violência no espaço escolar. Este foi um momento muito delicado porque tendo compreensão de que são as vozes constituintes do sujeito orador, tive o cuidado de respeitar este Outro a partir de uma leitura que assumisse o caráter de “escuta” sensível e respondente, tanto nos dizeres quanto nos silêncios manifestados em não respostas. Esta compreensão

ancora-se na perspectiva bakhtiniana de que os não ditos são também discursos. O silêncio ocupa, muitas vezes plenamente, o espaço das vozes que, por diferentes razões, permaneceram caladas. Somos seres que carregam em si a nossa história e a de outros. Em nosso ser há o entrecruzamento de outros sujeitos, de outras vozes. O que eu falo? Falo de mim? Os discursos são inundados de outras vozes. O que esses indícios apontam? Quais histórias de vida estão por trás? Os enunciados reproduzem quais outros discursos? De que produções de sentidos estão falando ou elaborando quando se referem à violência escolar? Daí a importância de analisar o discurso do outro com muito cuidado, porque o que o outro quis dizer nem sempre é o que entendemos ou interpretamos.

Em síntese, os professores definiram violência recorrendo mais ao uso da força para prejudicar alguém, tendo mencionado menos a violência simbólica ou psicológica. Narraram que já foram vítimas de atos violentos na escola, desde xingamentos, agressões verbais a agressões físicas e ameaças de morte. Relataram ainda que se sentem exauridos e sozinhos para enfrentar as situações de violência na escola. Alguns oradores recorreram à experiência profissional como um dos recursos que os auxiliam quando se deparam com a violência. Poucos oradores enunciaram que a escola também é promotora de violência contra o aluno, desde a forma como os professores tratam os alunos até o que diz respeito ao currículo e à estrutura organizacional da mesma.

Nos discursos docentes também estão presentes a falta de preparação, tanto na formação inicial quanto na formação continuada para a atuação frente às situações de violência. Os oradores relataram que as medidas tomadas para o enfrentamento dessas manifestações são pautadas no diálogo, em forma de conversas ou palestras na escola, sendo que, na maioria das vezes, tais medidas se mostram inócuas. Este dado suscita o questionamento para a formação que os cursos de licenciatura estão desenvolvendo, visto que a violência está sendo constantemente noticiada e manifestada não somente na escola, mas na sociedade como um todo. Portanto, urge a necessidade de revisar currículos nos cursos de licenciatura de modo a contemplar conhecimentos relativos à problemas contemporâneos que afligem todos os que convivem no espaço escolar. E sendo os docentes os agentes que conduzem o processo ensino-aprendizagem, é razoável e preferível que a preparação deles seja de forma que os saberes produzidos no espaço acadêmico estejam em consonância com a realidade social escolar. Da mesma forma, que a formação continuada em serviço possa atender aos anseios desses

professores quando um dos sujeitos enuncia, por exemplo, que se *sente como peixe fora d'água*, ou que os docentes *não sabem lidar com a situação*, pois *cada vez mais não sabem(o)s com quem estamos lidando e não sabemos lidar com a situação*, visto que *é algo que mexe com o emocional e por vezes nos pega de surpresa*. Tais relatos destacam a fragilidade que esses profissionais encontram no exercício de sua profissão, denunciando uma formação inicial e continuada desvinculada dos problemas que enfrentam nas escolas e são decorrentes das situações que envolvem violência. Ficou presente também na fala dos professores a violência do Estado para a escola, tanto na falta de suporte dos espaços físicos quanto no suporte pedagógico e psicológico.

Outra questão refere-se à forma responsiva desse professor se colocar frente à sua turma e frente à sociedade. Apesar dos oradores afirmarem que não se sentem preparados para enfrentar a problemática da violência no espaço escolar, a maioria sinalizou para a tentativa de resolver os problemas, muitas vezes chamando a *experiência profissional* à realidade do acontecimento; outras, por meio do *diálogo*, *mostrando como decidir as coisas através das conversas*. *Argumentando; mostrando que quanto mais violência, pior*. *Procurando esclarecer todas as atitudes violentas e orientar mais para que a amizade e a compreensão sejam atos cotidianos*; *Tentando fazer com que as crianças se coloquem no lugar do outro*. *Promovendo projetos que trabalhem muito valores indispensáveis a conduta do ser humano*. *Buscando a participação dos responsáveis*.

Esses enunciados demonstram que os oradores se colocam numa atitude responsiva para com seus alunos e perante a sociedade. Segundo Bakhtin (2017), o ato responsável abarca o conteúdo do ato, seu processo e a valoração conferida pelo agente (tomada de consciência) ao seu próprio ato, vinculada a um pensamento participante. Lembro, então, que para Bakhtin (2017 p. 1-20), um pensamento participativo é um pensamento que age e se refere a si mesmo como um único ator responsável; é um pensamento que compreende a expressão emotivo-volitiva do existir como um evento concreto em sua singularidade, sob a base do não-álibi no existir. Dessa forma, compreendo pelos enunciados docentes que tais sujeitos (professores oradores, sujeitos da pesquisa) mesmo reconhecendo as limitações sobre como lidar com situações de violência escolar, se mostraram comprometidos responsivamente com o Outro sujeito, seus alunos, ao buscarem formas de resolver ou contornar a problemática da violência em sala de aula. Para Bakhtin (2017) trata-se de um ato responsável em que se imprime

a assinatura do autor. Ou seja, os professores se reconhecem no lugar em que se encontram e somente desse lugar podem tomar decisões/agir, validar um pensamento. É um ato ético em que a alteridade se faz presente. É uma compreensão responsiva que envolve a compreensão e a escuta e a mim soou quase como um grito de socorro a fala da oradora P22, quando afirmou: *estou Sem condições de reverter aquela situação. Sabendo se não resolver no presente, o futuro dessas crianças muitas vezes vai ser triste demais. Muitas não vão ter oportunidade de virar a página de sua vida. Quanto antes receberem ajuda especializada e a família amparo, talvez possamos ter esperança.* Essa fala emblemática reforça a arquitetura bakhtiniana: responder, considerando o Outro porque é o Outro que me significa, que me constitui enquanto eu. No caso, o eu **ser professor**.

Baseada na teoria bakhtiniana, afirmo que o processo de construção da argumentação mostrou-se de relevada importância para o enfrentamento da violência na escola. Dialogismo em Bakhtin não significa consenso, mas é um movimento para o concerto e representa, antes de tudo, o princípio da alteridade, constituindo-se no campo da disputa, no campo da produção de sentidos. O Outro não é somente o outro eu, mas é o Outro em mim. Cada um é Único, no entanto eu preciso de ti. Sou único na palavra viva que escolho na vida sem alibi. Desta forma, o professor busca tornar sua palavra de autoridade, argumentativa para facilitar a compreensão do Outro no acontecimento dos eventos de violência visto que é a escuta sensível que coloca o Outro no lugar da fala. Assim, a palavra de autoridade do professor, falada e ouvida sensível e eticamente, ressignifica os eventos em sala de aula.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a melhor forma de se buscar uma solução para problemas que tenham envolvimento com valores é através da chamada arte da discussão. Segundo eles, o objeto da retórica é o estudo das técnicas discursivas que visam provocar ou a aumentar a adesão das mentes às teses apresentadas a seu assentimento. Valendo-me do estudo feito por eles acerca das técnicas argumentativas, constatei que os oradores empregaram alguns argumentos quase-lógicos (especialmente definições e inclusão da parte no todo), baseados na estrutura do real (especialmente a sucessão pelo vínculo causal e a coexistência entre a pessoa e seus atos), que fundamentam a estrutura do real (especialmente ilustrações e metáforas) e ainda de dissociação (rupturas de ligação) para justificar modos de pensar e de agir. Buscaram, assim, persuadir tanto o auditório particular (pesquisadora) quanto o auditório mais

amplo (público leitor da pesquisa) acerca da gravidade dos problemas que enfrentam no que diz respeito à violência escolar. Recorrer aos autores da TA foi, além disso, muito significativo, pois acredito que o diálogo, a discussão favorece o entrosamento e a busca de soluções razoáveis para conflitos nada fáceis de enfrentar. Ao utilizarem o diálogo como recurso para estimular a reflexão, levando os estudantes a se colocarem no lugar do Outro, a se reconhecerem-se no Outro, a ter empatia pelo Outro, entendo que os professores contribuem para que os alunos compreendam a sua postura no mundo; colocando-se no lugar do Outro e se reconhecem nessa relação.

Alinhada a essa perspectiva, a arquitetônica bakhtiniana, repito, não isola o eu e o outro, já que para ela não existe espaço entre eu e o Outro. É o Eu para mim; o Outro para mim; eu para o Outro. No entanto, muitas vezes é essa terceira parte que quase não damos conta. E sem essa relação – eu para o outro - não existe o Eu. É essa arquitetônica que constitui o humano do homem, e que o Ato responsável enuncia. Só daquela voz se dá essa forma humana de ser. Só se encontra sentido no encontro com outro sentido. E esta produção de sentido ocorre à medida que os homens se constroem nas interações sociais, construindo também suas racionalidades e liberdades. Tais condições nos levam a crer que podemos buscar nesse processo de construção cultural possibilidades de não-violência pelo respeito às diferenças, contemplando a alteridade que há em cada eu.

Construir processos reflexivos em que estudantes e professores compreendam o mundo à sua volta, se compreendam neste mesmo mundo, e compreendam o Outro, evidencia, portanto, a arquitetônica bakhtiniana em consonância com a TA. Ou seja, situa esse sujeito pensante como um homem que não abdica de sua capacidade de pensar, que assina responsivamente pelos seus atos no contexto dos acontecimentos. E, agindo dessa forma, pode empregar a argumentação como estratégia para a desconstrução de episódios violentos no espaço escolar. Ora, se o desafio de persuadir um auditório heterogêneo revela o grande orador (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011), o emprego de práticas dialógicas e argumentativas pode revelar também uma qualidade do bom professor. Ou seja, por mais que as relações possam vir a ser conflituosas, devem pautar-se pelo respeito e pelos atos responsáveis e amorosos porque o que eu nego ou destruo no outro estou fazendo em relação a mim. Os diálogos e embates de opiniões é que vão proporcionar o deslocamento do EU e do OUTRO. Não é repetir, mas ver os outros movimentos que os discursos geram e perceber quais são os

argumentos que cada um usa para expressar seus pensamentos e sentimentos, sabendo que qualquer palavra tem duas ou mais vozes dentro dela, pois cada pessoa é resultado do processo de interação social, da produção da cultura. Com o deslocamento da palavra, não sabemos o que vai acontecer, por isso, a necessidade deste professor estar bem preparado para propor soluções, resolvendo da melhor forma possível, os problemas decorrentes de situações de violência no universo escolar. O ato responsável é um exercício estável e instável em que o sujeito deve responder pelo aqui e agora, no momento do acontecimento. Implica estar consciente de que medida tomar, de como seu ato provocará novas construções no Outro, reelaborando pensamentos e formas de agir.

Assim, espero que dos meus olhos eu tenha permitido que meu leitor enxergue o Outro que há em mim e na minha voz as vozes que participaram não apenas dessa pesquisa, mas de toda a minha existência até o presente momento. Porque se viver não tem alibi, sou e somos responsáveis pelos processos de violência ou não-violência dentro do espaço escolar. Cabe a cada um de nós enxergarmos e buscar a construção de práticas não violentas e mais humanas, ressignificando as práticas pedagógicas. Cabe registrar que não estou delegando às mãos dos professores a responsabilidade pela erradicação das manifestações de violência escolar. Como auditorio dos sujeitos que participaram desta pesquisa, fui tocada por muitos dos argumentos e dos não-argumentos (os sons dos seus silêncios) que empregaram, de sorte que não os vejo como redentores ou salvadores da escola brasileira. Mas acredito que eles, no exercício de suas práticas pedagógicas, levando em consideração as condições históricas, sociais e políticas em que se encontram, possam construir espaços favoráveis de argumentação; que ao assumirem a responsabilidade de seus atos no mundo, contribuam para evitar a banalidade do mal pelo exercício dialógico do pensamento participativo no ato responsivo. A assinatura desse ato se forma no compromisso de ser para o Outro, no evento de existir enquanto professor e enquanto aluno. Ciente das limitações do presente estudo – que por certo enseja a realização de outros - é o que busquei discutir aqui. Procuo justamente não concluí-lo porque meu pensamento não me considera e nem ao Outro como seres completos, mas inconclusos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DEMAIS OBRAS CONSULTADAS

ABRAMOVAY, M. et al. (Coord.) **Escolas de Paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de educação**. V. 15 n. 43 jan/abr.2010.

AQUINO, J.G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, 1998. Disponível em: <http://www.boletimef.org>. Acesso em: 24 jul. 2015.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico In: **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2018.

_____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. Belo Horizonte: Companhia das Letras/Editora UFMG, 2008.

_____. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras; 1999.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2009.

ARROYO, M. G. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, J. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica In: **Educação e Pesquisa**. vol.30 no.2 São Paulo May/Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016

BAKHTIN, M. VOLÓCHINOV. V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ªed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF/ Martins Fontes, 2015.

_____. **Os Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

_____. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.

BAUMAN, Z. DONSKIS, L. **Cegueira Moral**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BARBOSA, R. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Discursos parlamentares. Vol. XLI. 1914. Acessado em 25/04/2014 às 20:14. In.: http://www.stf.jus.br/bibliotecadigital/RuiBarbosa/16040_V41_T3/PDF/16040_V41_T3.pdf.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação de Professores**. Ministério da Educação. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível e acessado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível e acessado em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>

BURKE, P. & ORNSTEIN, R. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.

_____. Vida Precária. **Contemporânea** Revista de Sociologia da UFSCar. Vol. 1, jan-jun, 2011. Acessado em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>

CASTRO, M. R. FRANT, J. B. **Modelo da estratégia argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: **Revista Sociologias**. N. 8. Ano 4. 432-443. Jul-dez. 2002.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMAZI, L de; WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Puc-SP: ação educativa, 1996.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CHRISPINO, A. e CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. In: **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan-mar. 2008.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DADOUN, R. **A violência: ensaio a cerca do “homo violens”**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DAHIA, S. L. de Melo. Da obediência ao consentimento: reflexões sobre o experimento de Milgram à luz das instituições modernas. **Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015**.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128720>. Acesso em: 26 fev. 2017.

DUARTE, A. Poder e violência no pensamento crítico de Hannah Arednt: uma reconsideração. (ensaio crítico) In: **Sobre a violência**. RJ: Civilização Brasileira, 2018. P.131-167.

FENPB. **Relatório Pesquisa nacional violência e preconceito na escola**. Organização: Sumaya Persona de Carvalho, Ângela Fátima Soligo; instituição executora: Universidade Federal de Mato Grosso.– Cuiabá : UFMT, 2015.

FIGUEIREDO, L.C. Adolescência e violência: Considerações sobre o caso brasileiro. Comunicação apresentada no II Encontro “Adolescência e violência. Consequências da realidade brasileira, São Paulo,1996 (mimeo)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Medo e ousadia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUD, S. (1930). **O mal-estar na civilização** (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de sigmundfreud,vol. 21). Rio de janeiro: Imago, 1980.

FURLONG, M., & MORRISON, H. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 8(2), 71-82

GATTI, B. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, 208 p.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n.01, p. 490-496, jan./jun. 2017.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO- GEGÊ- UFSCar. **Palavras e Contra palavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João editores, 2014, Vol. VI.

KODATO, S. A Crueldade na instituição. **Psi Revista de Psicologia Social e Institucional**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2010.

LASH, Cristopher. **O Mínino eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAZAROTTO.C. C. **Argumento, argumentação e auditório universal**: a nova retórica de Perelman. Dissertação de Mestrado. UFSM. Santa Maria, RS.2009.

LEMGRUBER, M. S. OLIVEIRA, R. J. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

LIBANEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. XI **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** (Endipe), realizado em Goiânia/GO, 2002. In: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0079.html>. Acesso em 15 de abril de 2014.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005

LIMA, W. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil**. 2010. Disponível em: [https://educacaointegral.wordpress.com/2010/04/09/politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-no-brasil/Acessado em 02 agosto 2013](https://educacaointegral.wordpress.com/2010/04/09/politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-no-brasil/Acessado%20em%2002%20agosto%202013).

LOMBROSO, C. **O Homem Delinquente**. Tradução: Sebastian José Roque. 1. Reimpressão. São Paulo: Ícone, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MARCON, D. Reflexões sobre o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores. **Anais do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Maio de 2010. Caxias do Sul, RS http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf. Acesso em: 14 de dezembro de 2013.

MICHAUD, Y. **A Violência**. São Paulo, Ática, 2001.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 17/08/2013.

MOREIRA, B. S. A linguagem corporal: formas negociadas contra agressões do meio. In: MEDRADO, H. (Org.) **Violência nas escolas**. Sorocaba: Editora Minelli, 2008.

MORIN, E.; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NJAINÉ, K.&MINAYO, M.C. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educ**, v7, n13, p.119-34, ago2003.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

Núcleo de estudos da violência – Definição de Violência. **Laboratório de Violência da USP** <http://www.nevus.org/downloads/down021.pdf>.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1991. Col. Primeiros Passos, v.85.

OLIVEIRA, R.J. **Argumentação e educação**: as contribuições de Chaïm Perleman. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, R.J. **A Ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011a.

OLIVEIRA, D. Das Políticas de governo à atual política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.115, abri-jun,2011b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), A supervisão na formação dos professores In: **Da sala à escola**. Porto: Porto Editora. 2002.

OMS. **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. Genebra, 2002.

PAVIANI, J. Conceitos e formas de violência. MODENA, Regina (org). **Conceitos e formas da violência**. [recurso eletrônico]: – Caxias do Sul, RS: Educs, 2016. Acessado em 18/07/2018 em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERISSINOTTO, R. Hannah Arendt, poder e a crítica da “tradição”. In: **Revista de Cultura e Política**. São Paulo: Lua Nova; nº 61, p115-138, 2004.

PINGOELLO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. UNESP: Marília, 2009. 142p. (Dissertação de Mestrado).

PONZIO, A. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores, 2016.

PONZIO, A.. **A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, G. **Linhas tortas**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa e educar pela argumentação. In: MORAES, Roque & LIMA, Valdeez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. RS: EDIPUCRS, 2002.

RODRIGUEZ, MARGARITA V. Algumas considerações sobre a carreira docente na america latina In: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/204.pdf ANPAE. Acessado em 10 de março de 2014.

SASTRE, E. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf> . Acesso em: 25 de maio 2014.

SAVIANI, DI. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SENNETT, R. **O Artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUKI, N. **Hannah Arendt e a banalidade do mal.** Belo Horizonte: UFMG, 1998

SPOSITO, M. P. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. In: SPOSITO, Marilia Pontes (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** v. 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 11-15. Disponível em: Acesso em 15 ago 2014.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 104, 1998.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** N 06 set/dez 1997.

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

TEIXEIRA , M.C.& PORTO, M.R. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Caderno Cedes.** Dez 1998, vol. 19, nº 47, p. 51-56.

UNESCO, **Violência nas Escolas.** Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In VELHO, GILBERTO. ALVITO, M. (Orgs). **Cidadania e Violência.** 2ª. ed. Rio de Janeiro. Editoras UFRJ/FGV, 2000. p. 11 - 25.

VIANA, N. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola.** Goiânia: Edições Germinal, 2002.

VOESE, I. O Discurso como martelo e superfície ou como (não) silenciar inquietações. In: **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 271-292, mai./ago. 2007. <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0702/070205.pdf> Acessado em 13/01/2006 às 05:12.

ZALUAR, A., & LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 16, 145-164. 2001<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>
Acessado em 16/02/2016

APÊNDICES

Apêndice 1: Tipologia Das Técnicas Argumentativas Estudadas pela TA

Principais técnicas argumentativas: a) ligação; b) dissociação

- a) Técnicas de Ligação: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundamentam a estrutura do real

Argumentos quase-lógicos: definição, incompatibilidade, argumentos de reciprocidade, argumentos de transitividade, argumentos de relação entre o todo e as partes, argumentos de comparação, argumentos pelo sacrifício, argumentos baseados em probabilidades;

Argumentos baseados na estrutura do real: ligações de sucessão, ligações de coexistência, argumentos pragmáticos, argumentos do desperdício, argumentos de superação, argumentos da direção, argumentos de autoridade, argumentos de hierarquia dupla;

Argumentos que fundamentam a estrutura do real: exemplo, ilustração, modelo e anti-modelo, analogias, metáforas.

- b) Técnicas de Dissociação: Ruptura de ligação; Dissociação de noções

Apêndice 2: Questionário Aplicado na Pesquisa

Este Questionário tem como objetivo, identificar quais são os principais argumentos presentes nos discursos sobre violência escolar empregados por um grupo de professores que atuam na Educação Básica. Trata-se da etapa empírica para a realização da pesquisa **Análise Argumentativa dos Discursos Docentes sobre Violência Escolar** no doutoramento em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientada pelo Prof. Dr. Renato José de Oliveira. Contamos com sua compreensão e agradecemos sua participação nesta fase da pesquisa, expressando e justificando suas concepções e opiniões da forma mais detalhada possível. Atenciosamente,

Micheleni Márcia de Souza Moraes

QUESTÕES

I – O que é Violência para você?

II – E Violência Escolar ou Violência na Escola, como caracteriza?

III – Na(s) escola(s) que você atua existe violência? Quais as formas ou tipos que ela se apresenta?

IV- Você já sofreu algum tipo de violência? Caso afirmativo, qual(is)? Pode Relatar?

V – Você já presenciou alguma ação de violência no âmbito escolar?Em caso afirmativo, relate.

VI- Você considera que a violência na escola interfere no processo de ensino e de aprendizagem? Em caso afirmativo, que tipo de violência mais interfere?

VII – Você se sente preparado para enfrentar as situações de violência no cotidiano escolar?Por quê?

VIII- O que você faz para combater as ações de violência em suas aulas?

IX- O que você, colegas e /ou a escola têm feito para reduzir as manifestações de violência na escola? (Projetos, Ações, Palestras, Seminários, Reuniões) Conte-nos.

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os questionários respondidos por meio físico)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

A pesquisa tem como título: **Análise Argumentativa dos Discursos Docentes sobre Violência Escolar**

Objetivo principal: **Identificar quais são os principais argumentos presentes nos discursos sobre violência escolar empregados por um grupo de professores que atuam na educação básica.**

Esta pesquisa é de cunho acadêmico (Doutorado em Educação). Doutoranda responsável: Micheleni Márcia de Souza Moraes. RG 685099-5. Min Defesa. Telefone (21) 98719-1425. Email: micvemoraes@gmail.com

Professor Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)

O coordenador do protocolo de pesquisa é Micheleni Márcia de Souza Moraes e poderá ser contatada pelo telefone (21) 98719-1425 ou o pelo micvemoraes@gmail.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à pesquisadora responsável da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento e isso não lhe acarretará qualquer prejuízo. Será entregue a você uma via assinada deste termo de consentimento.

Será utilizado o tipo de estudo de natureza qualitativa nesta investigação, que prevê a realização de Questionário como instrumentos para coleta de dados.

Os questionários serão aplicados na escola em um horário previamente combinado e autorizado.(data, local, sujeitos,período).

Os dados relativos à pesquisa advindos dos instrumentos de coleta de dados serão analisados conforme a metodologia especificada no projeto de pesquisa e aprovado pela instituição a que está vinculado (UFRJ), sem identificação dos sujeitos participantes.

É direito dos sujeitos participantes, e dever da pesquisadora, mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Todos os dados serão avaliados pelo pesquisador e mantidos sob sua guarda por 5 anos. Após esse período serão destruídos. A identidade dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo e usaremos nomes fictícios para preservação dos mesmos e das instituições.

Partindo do princípio que toda pesquisa envolve algum risco, pois, conceitualmente, toda coleta de dados que envolvem seres humanos acarreta algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, esta investigação oferece risco mínimo.

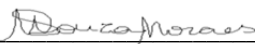
Após a conclusão da pesquisa, ocorrerá a divulgação dos estudos e resultados, através da publicação de artigos científicos, livros e trabalhos apresentados em eventos científicos, para que possa haver contribuições para e da comunidade acadêmica.

 _____ Assinatura do pesquisador _____, ____./____/____	_____ Assinatura do pesquisado
---	-----------------------------------

CONSENTIMENTO

Declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, e que foram lidas para mim, as premissas e condições deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Micheleni Márcia de Souza Moraes. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa: **Análise Argumentativa dos Discursos Docentes sobre Violência Escolar**

	_____	_____ / ____ / ____ / ____
Assinatura do pesquisador	Assinatura do pesquisado	

Apêndice 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os questionários respondidos por via eletrônica)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

A pesquisa tem como título: **Análise Argumentativa dos Discursos Docentes sobre Violência Escolar**

Objetivo principal: **Identificar quais são os principais argumentos presentes nos discursos sobre violência escolar empregados por um grupo de professores que atuam na educação básica.**

Esta pesquisa é de cunho acadêmico (Doutorado em Educação). Doutoranda responsável: Micheleni Márcia de Souza Moraes. RG 685099-5. Min Defesa. Telefone (21) 98719-1425. Email: micvemoraes@gmail.com

Professor Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)

O coordenador do protocolo de pesquisa é Micheleni Márcia de Souza Moraes e poderá ser contatada pelo telefone (21) 98719-1425 ou pelo micvemoraes@gmail.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à pesquisadora responsável da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo e isso não lhe acarretará qualquer prejuízo.

Será utilizado o tipo de estudo de natureza qualitativa nesta investigação, que prevê a realização de Questionário como instrumentos para coleta de dados.

Os dados relativos à pesquisa advindos dos instrumentos de coleta de dados serão analisados conforme a metodologia especificada no projeto de pesquisa e aprovado

pela instituição a que está vinculado (UFRJ), sem identificação dos sujeitos participantes.

É direito dos sujeitos participantes, e dever da pesquisadora, mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Todos os dados serão avaliados pelo pesquisador e mantidos sob sua guarda por 5 anos. Após esse período serão destruídos. A identidade dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo e usaremos nomes fictícios para preservação dos mesmos e das instituições.

Partindo do princípio que toda pesquisa envolve algum risco, pois, conceitualmente, toda coleta de dados que envolvem seres humanos acarreta algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, esta investigação oferece risco mínimo.

Após a conclusão da pesquisa, ocorrerá a divulgação dos estudos e resultados, através da publicação de artigos científicos, livros e trabalhos apresentados em eventos científicos, para que possa haver contribuições para e da comunidade acadêmica.

 Assinatura do pesquisador _____, ____./____/____/____	E. mail do pesquisado:
---	------------------------

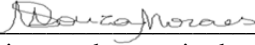
CONSENTIMENTO

Declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que lias premissas e condições deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora

Micheleni Márcia de Souza Moraes. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa: **Análise Argumentativa dos Discursos Docentes sobre Violência Escolar.**

O envio, através do meu e.mail, do formulário respondido, será a comprovação do meu consentimento.

 Assinatura do pesquisador	E. mail do pesquisado:
--	------------------------