

FORMAS DO INDIZÍVEL: PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Fernanda Telles Márques¹

Fernanda Oliveira Franco Assunção²

RESUMO:

Tendo como objetivo identificar e compreender as percepções de estudantes do ensino fundamental acerca da violência escolar, a pesquisa, que foi realizada em perspectiva etnográfica em uma escola pública de um município do Triângulo Mineiro, recorre à Triangulação para relacionar estudos teóricos, observação continuada do cotidiano escolar e dados obtidos por meio de narrativas imagéticas produzidas por crianças de duas turmas escolares, sendo uma de oito e a outra de 10 anos. Como resultados, a investigação confirma que a violência institucional mantém-se na educação escolar, ainda que o faça como adjuvante de outras violências praticadas e/ou consentidas pelos sujeitos da escola. Constata-se, ainda, que a lentidão no processo de substituição do *princípio da autoridade* pela *escuta da alteridade* envolve desde a ação de aspectos históricos da cultura política local, até a existência de uma cultura de hierarquização dos sujeitos, na qual, a criança é identificada e tratada a partir daquilo que lhe “falta” em relação ao mundo adulto, e não considerando aquilo que efetivamente é.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; Alteridade; Desenhos infantis.

ABSTRACT:

This research, which was conducted in ethnographic perspective in a public school in a town of Triângulo Mineiro, uses the triangulation method to relate: theoretical studies; continued observation of the school routine; and data obtained through imagery narratives produced by children in two classrooms, one eight and the other 10 years. As a result, the research confirms that institutional violence remains in school education as an adjuvant other types of violence tolerated by the members of the school community.

KEYWORDS: School Violence; Otherness; Children's drawings.

¹ Pós doutoranda pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), coordenadora institucional do Observatório da Educação “Violência Escolar” (OBEDUC/Capes). E-mail fernanda.marques@uniube.br.

² Acadêmica de Medicina da Universidade de Uberaba (UNIUBE), bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: nandinhaassuncao@hotmail.com.

Introdução

Nas últimas décadas, conflitos e mal estar relacionados às vivências escolares tornaram-se tema tanto de investigação científica quanto de larga exploração midiática, resultando, por um lado, em uma maior e legítima preocupação com a qualidade das relações desenvolvidas na escola, e, por outro, no entendimento apressado de que a escola é sempre um ambiente marcado pela violência.

A fragilidade desta abordagem, centrada em uma visão de mundo polarizada, está tanto em seu alheamento ao processo e ao contexto socioeconômico e cultural em que ocorrem manifestações agressivas e violências, quanto na incapacidade de considerar, de forma mais crítica, os limites e as consequências da aplicação do conceito de violência a todos os embates agressivos ocorridos na escola.

Tomando Winnicott (1987) como referência, entendemos que a agressividade não é, em si, negativa. Por se tratar de uma reação do sujeito àquilo que o frustra, a agressividade da criança revela-se, antes, como uma importante fonte de energia a serviço do “estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o Eu” (WINNICOTT, 1987, p.98). A violência, em contrapartida, caracteriza-se pelo uso desta agressividade para dirigir comportamentos hostis a algo ou alguém que se deseja destruir. Assim, se a violência envolve uma intencionalidade destrutiva em relação ao Outro, há que se questionar até onde é possível falar em ação violenta quando a consciência (ainda) não foi plenamente desenvolvida. (MÁRQUES, 2014)

Realizado no âmbito de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento junto ao Programa da CAPES Observatório da Educação (OBEDUC), o presente trabalho tem como objetivo geral identificar e discutir as percepções de crianças em diferentes momentos do ensino fundamental acerca de processos agressivos e/ou violentos ocorridos no cotidiano escolar.

Para alcançar este objetivo optamos pela abordagem etnográfica (ANDRÉ, 1995) seguida de triangulação de dados (DENZIN, 1989), esta última contemplando como vértices: a) estudos bibliográficos; b) análise dos dados obtidos pela observação direta e sistematizada do cotidiano escolar; c) análise dos dados obtidos junto aos alunos.

A pesquisa bibliográfica (vértice a) consistiu em um programa de leituras sobre o tema dos conflitos na educação escolar. Discutidas em forma de seminários no Grupo de Estudos da Violência Escolar (GEVE), da Universidade de Uberaba, estas leituras

agregaram à investigação reflexões feitas por autores reconhecidos no meio acadêmico, como Arlize Barrilari (2007), Miriam Abramoway (2002; 2006), Sérgio Kodato (1999), Marília Pontes Sposito (1994; 1998), Sérgio Adorno (1993), Michel Foucault (1987), Vicente Faleiros (1987); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), entre outros.

Os dados provenientes da observação direta e sistematizada do cotidiano escolar (vértice b) foram registrados em cadernos de campo elaborados no primeiro ano da pesquisa, momento em que comparecemos semanalmente à escola. Nesta mesma ocasião, em que se dava a observação sistematizada, também foram entregues e recolhidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido³. Ao final do primeiro semestre, quando os alunos já estavam devidamente familiarizados conosco e os adultos responsáveis já tinham registrado seu consentimento no documento a este fim destinado, aplicamos os instrumentos da pesquisa, que nos levariam ao vértice c.

O instrumento aplicado consistiu em uma atividade de elaboração de narrativas imagéticas orientada pela Antropologia. A técnica de categorização e análise do material tem como referências metodológicas os passos seguidos por Gusmão (1996) e Gusmão e Márques (1996). Inicialmente os desenhos foram contemplados em sua totalidade, considerando cenário, personagens e roteiro, o que permite que sejam vistos como uma estrutura narrativa tecida por imagens (MÁRQUES, 1997). No momento seguinte, os conteúdos neles apresentados foram organizados em unidades temáticas e contemplados a partir de cada categoria em discussão.

1 Agressividade, Violências e Escola

Em um estudo francês que se tornou clássico, Charlot (2002) propõe a classificação da violência escolar em três tipos de manifestações. Seriam elas: a *violência na escola*, que se produz no e a partir do espaço escolar, mas não está ligada às atividades da instituição escolar; a *violência contra a escola*, que se manifesta em forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola; e, a *violência da escola*, que consiste em violência institucional, simbólica, manifestada por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata alunos e colaboradores.

Ao analisar a maneira como os sociólogos franceses abordam a questão da violência escolar e as distinções conceituais que eles propõem (*violência na escola*, *contra*

³ O projeto que acolhe este plano de trabalho foi aprovado pelo CEP-UNIUBE e está registrado no SISNEP sob o CAAE-0016.0.227.000-11.

a escola e *da* escola), o autor salienta que "por debaixo da violência como sintoma, é necessário estudar a tensão engendrada, ao mesmo tempo, pelas relações sociais e pelas práticas cotidianas da escola" (CHARLOT, 2002, p. 1), o que nos leva à necessidade de abordar as manifestações de violência, sejam elas simbólicas, concretas ou intermediárias, como um conjunto de violências que só podem ser analisadas quando tomadas em contextos específicos.

Em uma importante produção científica nacional, Silva e Nogueira (2008) discutem a necessidade de se fazer uma distinção conceitual entre a violência escolar, muito divulgada a partir de autores como Charlot (2002), e outros fenômenos disruptivos ocorridos na escola, tais como as incivildades e a indisciplina. Para os pesquisadores brasileiros, um cuidado que se deve ter com os estudos sobre a violência escolar é relacionado às flutuações conceituais e ao caráter abrangente do fenômeno, o que, no nosso entendimento, não se dissocia de abordagens midiáticas cada vez mais alarmistas, nas quais a discussão de um complexo processo social é substituída por representações de bem e de mal associadas a estereótipos de vítimas e de agressores. (MÁRQUES, 2014).

Inspirados em trabalhos como os de Bleger (1998), que fazem da instituição seu objeto de estudo, pesquisas como as de Santos (1995) e Kodato (1999) ressaltam que o estudo da agressividade e das violências na educação escolar exige, ainda, uma *análise institucional* da escola. Análise esta, que pressupõe sua abordagem enquanto *lôcus* de relações de sociabilidade fundamentalmente assimétricas.

É neste sentido que a violência que emerge das relações escolares deve ser vista também em sua dimensão política, considerando que a atividade escolar envolve a prática cotidiana de jogos de poder e saber, como explicam Paula e Kodato (2010, p. 186).

A instituição é percebida pelos professores como um tribunal, julgando os desempenhos didáticos e, como numa espécie de paródia da democracia representativa, jogando também no segredo das estratégias de encobrimento e descobrimento, de dissimulações e de revelações, de convivência tácita e de trocas de influência, de informações, de sentimentos, de poderes que se embaralham em meandros dificilmente identificáveis.

Tomando como referência os estudos de Charlot e Émin (1997), Barrilari (2007) demonstra que até mesmo a violência contra a escola (manifestada na conduta usualmente identificada como vandalismo), não pode ser analisada em separado da violência da própria escola, sendo a primeira uma resposta dos alunos a esta última, considerando desde

os modos de composição das classes e de atribuições de notas, até a rispidez, as humilhações e um conjunto de discursos e práticas não raro permeadas por preconceitos.

Segundo Charlot e Èmin (1997), para serem devidamente compreendidas e explicadas, as violências praticadas no universo escolar devem ser hierarquizadas a partir de sua natureza: atos facilmente identificados como violência (violência sexual, agressões físicas que resultam em ferimentos, furtos, roubos, etc.); atos violentos habitualmente identificados como incivildades (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito); e violência institucional (violência nas relações de poder).

Para autores como Sposito (1998), essa classificação é interessante na medida em que permite compreender as manifestações de violência escolar de modo mais amplo e diversificado, uma vez que considera também como violência certas ações provenientes da quebra do diálogo, como intimidações, injúrias, delitos contra objetos e propriedades, entre outros, bem como aquelas praticadas pelo que Bourdieu (2010) chamou de "poder oculto" ou violências simbólicas.

Embutida na violência educacional, a violência *da* escola esteve invisível por muito tempo, tanto que situações que hoje consideramos como “sintomáticas” de sua presença já foram vistas e tratadas como parte do exercício da autoridade institucional. No Brasil, isso passou a ser mais questionado após meados da década de 1980, com o fim da ditadura civil-militar. Desde então, a preocupação com uma escola menos arbitrária e mais aberta em suas propostas e práticas tem ajudado a refletir sobre a criação de dispositivos que contribuam para a proteção das relações que se estabelecem *na* e *a partir da* escola (MÁRQUES, 2013).

2 Dando formas ao indizível

Em meio ao conjunto de violências observadas na escola investigada, algo que nos chamou a atenção foi que as manifestações horizontais de violência (entre pares) guardam relação com a violência simbólica interiorizada e reproduzida pela própria cultura escolar na forma de violência institucional.

As limitações do professor quanto à tomada de medidas mais efetivas em relação a atos praticados por alunos em sala de aula, a falta de negociação entre direção, docentes e discentes, a ausência de regras claras ou o excesso de flexibilidade em sua aplicação (gerando, por exemplo, ausência de punições e/ou punições radicalmente diferentes para

casos bastantes similares), são todos exemplos de violência institucional escolar observadas em campo.

Outra situação presenciada, que também pode ser relacionada com uma violência sistêmica, é quando o professor rotula ou reproduz o rótulo atribuído nas relações escolares a alunos que experimentam maiores dificuldades, como ainda não saber ler, ter a letra ilegível, ou até mesmo por pertencer a uma família considerada como desestruturada. Em nossas observações presenciamos mais de uma situação em que um mesmo docente identificava um ou um grupo de alunos a partir de estigmas (“*o menino da instituição x*”, “*aquele ali, que tem problema*”). Situações essas em que uma resposta agressiva da criança, quer emitida diretamente ao professor quer transferida ao tratamento reservado aos colegas que presenciavam os comentários, era sempre utilizada para confirmar o estigma a ela atribuído (“*não falei que ele tem problema?*”).

Os desenhos realizados pelas crianças revelam que, na perspectiva delas, as situações mais violentas que se manifestam na escola são as agressões físicas e verbais sofridas entre iguais, assim como o isolamento.

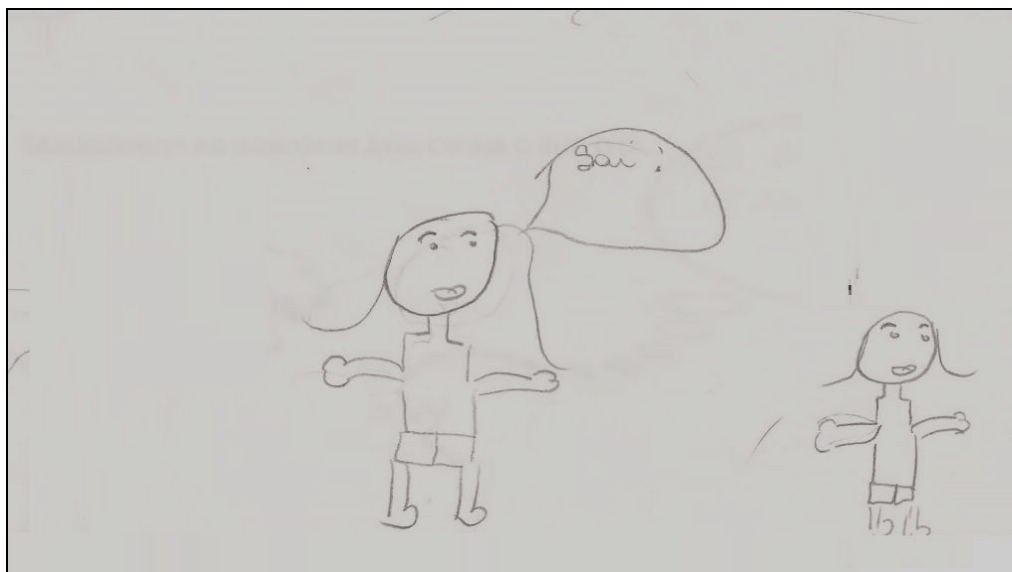
Nos dois casos estamos falando de manifestações que podem fazer parte de um quadro de *bullying*⁴ ou de *mobbing*⁵, se observado que ocorrem de forma continuada e que envolvem agentes em condição de forças visivelmente assimétrica.

A desvantagem do sujeito nesta relação fica clara já no tamanho das figuras humanas. Em todos os desenhos, invariavelmente, os agressores foram retratados em escala maior em comparação aos agredidos, ainda que, conversando com a criança sobre a situação retratada, nem sempre se trate do embate envolvendo crianças mais velhas e mais novas.

⁴ Quando falamos em *bullying*, estamos nos referindo, no presente trabalho, a uma conduta violenta, posto que caracterizada por uma agressão, continuada e intencional, que se manifesta nas relações escolares de várias formas: desde ataque físico, até ameaças, chantagens e chacotas. Muito já se escreveu sobre o assunto. A revisão da literatura aponta que o agente do *bullying* é uma criança ou adolescente com dificuldades de relacionamento interpessoal e baixa autoestima, o que pode envolver uma acentuada necessidade de autoafirmação. (MÁRQUES, 2014).

⁵ Introduzido na literatura científica na década de 80, o conceito de *mobbing* foi originalmente desenvolvido para fazer referência a situações de assédio no ambiente profissional (HIRIGOYEN, 2002, 2006), passando, só mais tarde, a ser empregado no estudo de relações estabelecidas no âmbito escolar. Caracterizando-se por um comportamento coletivo intrusivo, em que um grupo de alunos “marca” e expõe a situações constrangedoras uma criança ou adolescente da sala, o *mobbing* chama a atenção por envolver tanto a existência de uma vítima visivelmente portadora de atributos físicos, socioculturais ou comportamentais desvalorizados, quanto de lideranças que, ao contrário, apresentam-se bem ajustadas à cultura escolar. (MÁRQUES, 2011; 2014).

FIGURA 1- DESENHO DE ALUNA DA TURMA DE 8 ANOS



Fonte: pesquisa (processo CAAE-0016.0.227.000-11)

Na figura 1, em que uma menina de menor estatura é afastada por outra, com os mesmos traços e atributos, contudo, de maior estatura, a criança que ilustra a si mesma demonstra a percepção da desigualdade que se manifesta em uma relação de poder assimétrica. Consultada sobre o desenho, a aluna explica que a “outra” é como as meninas da sala que exigem dela que se afaste por “não ser igual a elas”.

A questão da identidade e da diferença torna-se, neste contexto, fundamental. *Identidade e diferença* deveriam ser discutidas, na escola, bem antes de se abordar as questões do preconceito, da discriminação e da violência como temas transversais. Afinal, como ponderam autores como Skliar (2003) e Silva (2000), o poder reside onde quer que haja *diferenciação*, ou seja, onde quer que se manifeste o processo de produção social da identidade (aquilo que Eu sou) e da diferença (aquilo que acredito que o Outro seja). (MÁRQUES, 2014).

O resultado da *diferenciação*, na qual está implícita uma *normalização*, pode ser, não raro, o isolamento da criança tida pelo grupo como diferente.

Silva (2000) argumenta que o processo de *normalizar* envolve a escolha arbitrária de uma identidade específica como parâmetro para a avaliação e a hierarquização das demais identidades. Assim,

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é

‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p.83)

No desenho 2, elaborado no espaço em que solicitamos ao aluno que desenhasse *algo ruim que acontece na sua escola*, o isolamento não aparece como um processo, mas como produto de relações.

FIGURA 2- DESENHO DE ALUNO DA TURMA DE 10 ANOS



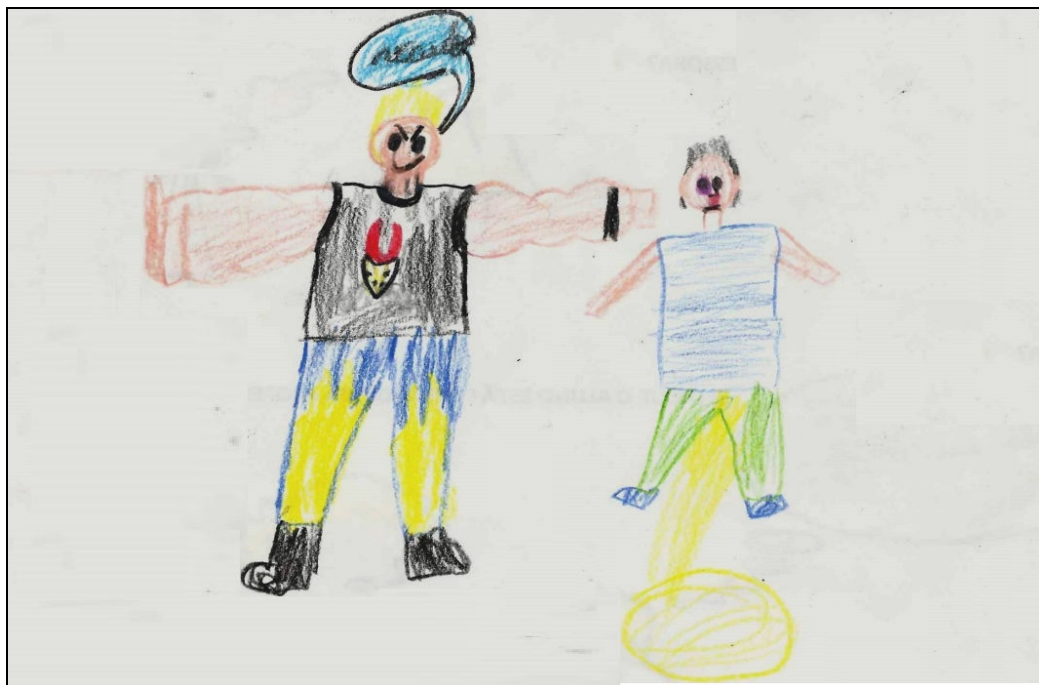
Fonte: pesquisa (processo CAAE-0016.0.227.000-11)

Representado sem cenário e sem outras figuras humanas na mesma cena, o menino desenhado apresenta uma expressão de vigilância e expectativa. O que se observa aqui não é o ingresso na “segunda casa”, a que se referem tantos livros e discursos dirigidos aos que estão em idade escolar, mas sim a estada em um ambiente que não se revela ao sujeito com a devida clareza (ausência de cenário), do qual o sujeito não pode se apropriar (ausência de membros táteis), e que lhe exige que fique em permanente estado de prontidão, como quem se equilibra sobre uma corda bamba. A escola seria, assim, um lugar que oferece riscos, além de ser um lugar onde se está só, o que foi confirmado na abordagem feita à criança, que demonstrou sentir-se desamparada em muitas ocasiões da rotina escolar – inclusive por parte dos adultos da escola.

Dentre as situações de violência ocorridas na escola, os desenhos dão destaque, ainda, à agressão verbal, ameaças, e violência de gênero.

Neste sentido, os desenhos 3 e 4 sugerem situações de desigualdade nas relações de gênero que merecem ser apontadas.

FIGURA 3- DESENHO DE ALUNO DA TURMA DE 10 ANOS

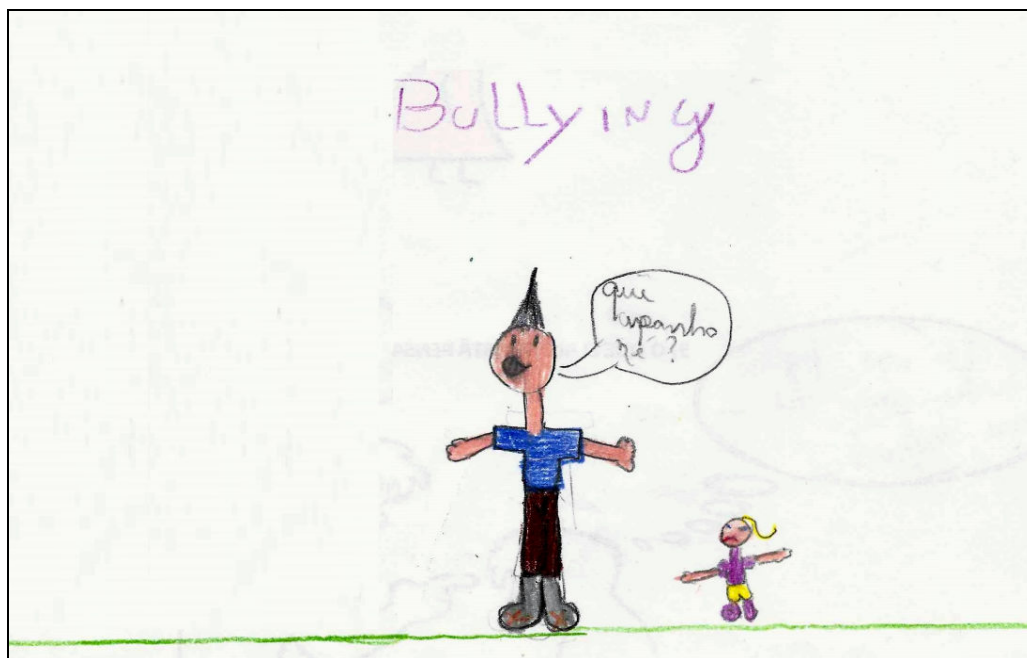


Fonte: pesquisa (processo CAAE-0016.0.227.000-11)

No desenho acima, que também associamos à banalização da violência e a discursos discriminatórios de gênero, um garoto é chamado de “veado” por outro garoto mais forte, que se prepara para atingi-lo com um soco. Aos pés do menino agredido, retratado em tamanho menor, observa-se uma mancha amarela, que se inicia na altura de suas calças e desce rumo ao chão, tal como uma poça de urina. O desenho, que se apresenta bastante marcado por estereótipos de força e de masculinidade, ajuda a refletir a respeito das relações de gênero na escola e, na mesma medida, sobre a séria questão da violência entre pares.

Neste mesmo sentido, a imagem seguinte (desenho 4), elaborada por uma aluna, apresenta uma menina em tamanho diminuto e com feições tristes ou aborrecidas. Na mesma cena, um menino sorridente (e mais de três vezes maior que a menina) faz a seguinte pergunta retórica: “_ quer apanhar, **né?**” (grifos nossos). Acima da cena, em que deveria ser retratado *algo ruim que acontece na sua escola*, a criança, de apenas oito anos, escreve corretamente a palavra *bullying*, sugerindo sua familiaridade com a temática.

FIGURA 4- DESENHO DE ALUNO DA TURMA DE 8 ANOS



Fonte: pesquisa (processo CAAE-0016.0.227.000-11)

Observe-se que, nos dois casos (desenhos 4 e 3) o agressor é retratado sorrindo, o que indica que a violência cometida por colegas na escola é percebida, pelos sujeitos da pesquisa, como sendo um veículo de satisfação para aquele que agride. Também nos dois desenhos a criança agredida é retratada com feições que indicam seu desprazer com a situação, o que reforça a diferença entre “brincadeiras mal compreendidas” e violência entre pares.

As brincadeiras jocosas e zombarias entre crianças e adolescentes podem resultar em situações violentas, ainda que não o sejam. Contudo, manifestações de violência simbólica como o *bullying* e o *mobbing* não se confundem com brincadeiras. Como demonstramos em trabalhos anteriores, ainda que em níveis diferentes, a brincadeira torna-se prazerosa para todos os que dela participam, enquanto *bullying* e *mobbing* provocam constrangimento e dor moral (e, portanto, acentuado desprazer) a uma das partes envolvidas. A brincadeira é pontual e espontânea, enquanto *bullying* e *mobbing* são repetitivos e atendem a uma intenção, na qual subjaz um ímpeto de nulificação do Outro. (MÁRQUES, 2013; 2014).

Situação contrária ao que foi apresentado nos desenhos 3 e 4 pode ser vista no desenho 5. Chama a atenção que, neste, nenhum dos dois envolvidos no episódio violento aparentam satisfação ou prazer.

FIGURA 5- DESENHO DE ALUNO DA TURMA DE 10 ANOS



Fonte: pesquisa (processo CAAE-0016.0.227.000-11)

Observa-se no desenho que a criança agressora tem as feições raivosas e está com o rosto vermelho – tal como a raiva é ilustrada na linguagem de quadrinhos. De sua cabeça saem pontos de exclamação e fumaça (como se a cabeça fervesse), reforçando o entendimento de que a violência aqui representada resulta do descontrole da agressividade, de uma explosão daquilo que não mais ser contido.

Aqui também a criança vitimizada é desenhada em menor escala, contudo em um plano mais alto, como se tivesse sido erguida pela força do ataque da outra criança. Com o rosto coberto de lágrimas (pontinhos azuis), o menino agredido, com as vestes pintadas de rosa (cor usualmente associada ao feminino), não parece revidar a violência sofrida.

Tendo as imagens em mãos, passamos, então, a perguntar às crianças o que elas esperavam dos adultos quando entendiam que estas cenas estavam acontecendo na escola. E suas respostas foram sempre no mesmo sentido: o que esperam é que os adultos *enxerguem* as relações, que *percebam* processos violentos em curso e que *façam alguma coisa* para impedir que referidos processos continuem. Em síntese, esperam dos adultos da escola um esforço de *compreensão* da perspectiva infantil. E esperam também por uma *ação*.

É neste ponto que retomamos a questão da violência da escola. Os adultos da escola presenciam (e não raro vivenciam) a violência entre pares, mas não associam sua ocorrência com a instituição escolar. Conforme constatamos em pesquisa anterior

(MÁRQUES, 2013), no entendimento dos professores abordados, toda e qualquer manifestação de violência na escola é decorrente de falta de estrutura familiar (de “berço”, como dizem os entrevistados), de problemas psicológicos ou neurológicos e do convívio com más companhias. A escola, no entender desses docentes, seria apenas o lugar onde a violência eclode, não tendo qualquer relação com sua reprodução.

A partir de autores como Foucault (1987) e Zaluar e Leal (2001), constatamos que o uso abusivo de dispositivos de controle e punição que organizam as relações escolares pode ser tão importante para o aumento da agressividade e mesmo para a eclosão da violência quanto a invisibilização de processos violentos já em curso. Em outras palavras, quando os adultos da escola não conseguem acolher e significar a agressividade dos alunos e, tão pouco, enxergar processos violentos que se deflagram sob seus olhos, tornam-se, aos olhos das crianças, pessoas incapazes de zelar seu bem estar e, portanto, pouco dignas de confiança. (MÁRQUES, 2014).

Cumprir frisar que não se está negando a escalada de uma “cultura da violência” no mundo ocidental, bem como a existência de uma violência extramuros que a cada dia penetra um pouco mais na escola. A questão é a forma como a escola lida com esta violência. No caso estudado, produzindo ainda mais violência simbólica.

Para os autores pesquisados, mesmo que não consciente e movida por condicionantes culturais, esta invisibilidade da violência que atemoriza (e por vezes embrutece) crianças na escola, não pode ser dissociada de uma situação de omissão por parte dos adultos. E isso se percebe com mais clareza quando a situação violenta envolve crianças já estigmatizadas – como tende a ocorrer com o *bullying* e o *mobbing*, cujas vítimas são, via de regra, crianças que antes já apresentavam dificuldades de relacionamento e baixa autoestima. Assim, a violência por elas sofrida tende a ser vista pelos adultos da escola como uma simples brincadeira que foi mal interpretada por uma criança reconhecidamente “problemática”, o que a tornaria, aos olhos da comunidade escolar, o principal responsável pela violência sofrida.

3 Outros adjetivos⁶

Uma das atividades solicitadas na pesquisa consistiu em pedir a cada criança abordada que, após observar a silhueta de uma professora em diálogo com um aluno,

⁶ No presente item, os alunos da turma de 10 anos serão identificados como A (ex. A1) e os da turma de oito anos como B (ex. B1).

escrevesse em um “balãozinho” o que achava que o aluno estaria pensando naquela situação, conforme se observa no modelo apresentado na Figura 6.

FIGURA 6- INSTRUMENTO DE PESQUISA



Fonte: pesquisa (processo CAAE-0016.0.227.000-11)

A leitura que as crianças das turmas de oito e dez anos fizeram da postura corporal dos personagens apontou para a percepção da situação de conflito que tínhamos a intenção de colocar em discussão. Todas as crianças que participaram da atividade, sem exceções, foram capazes de identificar prontamente que aquele era um momento de reprimenda permeado pela agressividade. Suas reações à postura docente, contudo, foram um tanto diversificadas, sobretudo por faixa etária.

Na turma de 10 anos as reações incluíam uma revolta que se faz perceber por respostas ríspidas, marcadas pela agressão verbal: “*chata, vagabunda, desgraçada*” (A1); e também pela promessa de violência concreta contra a docente “*se você fizer mais uma graça eu vou te bater*” (A2).

Outras imagens da mesma turma receberam frases que apontam para um processo de interiorização, por parte das crianças, da patologização da qual geralmente elas são o principal alvo. Frente à postura corporal da professora, estas crianças respondem que o aluno retratado estaria pensando: “*ah, ela é louca*” (A3); “*nossa que louca doida*” (A4); “*essa mulher tem problema*” (A5), “*credo ela só sabe gritar*” (A6).

Se para uns a agressividade manifestada pela docente é atribuída a um comprometimento emocional em relação ao qual não haveria o que ser feito – a “loucura” seria uma explicação para algo a que o sujeito não consegue atribuir sentido, e, ao mesmo tempo, uma justificativa, tal como cotidianamente os professores fazem na escola em relação à agressividade dos alunos –, outros alunos da turma lançam questionamentos (e não respostas) a este comportamento: “*ela só sabe ficar brava?*” (A7); “*o que eu fiz pra ela?*” (A8); “*nossa, ela é muito maldosa?*” (A9).

Na turma de oito anos, em que a escrita está menos desenvolvida, as respostas construídas foram menos complexas, contudo, não menos ricas de significados.

Nesta faixa etária apareceu uma única resposta mais agressiva à postura provocativa da professora: “*cala a boca feia*” (B1). A maioria das crianças apontou que o aluno pensava em algo relacionado aos gritos que atribuíram à docente: “*só sabe gritar*” (B2), “*não precisa gritar*” (B3); “*você grita comigo eu fico triste*” (B4).

Aqui cabe pontuar que a acústica da escola reforça a impressão de que todos gritam dentro das salas de aula, o tempo todo. De fato, quando andamos pelos corredores em horário de aula ouvimos as vozes dos professores e percebemos que a reprimenda feita aos berros é uma realidade no *locus* da pesquisa, contudo, piorada pelos problemas de acústica.

Considerando as duas turmas juntas, uma outra classe de respostas apontou para situações marcadas pela cultura. Para estas crianças, o aluno ilustrado é visto como alguém que cometeu ou é acusado de ter cometido uma falha que justificaria o comportamento do adulto. Ou seja, a abordagem agressiva do adulto não é o foco das percepções destes alunos, e sim o que poderia ter motivado um comportamento docente reativo: “*por que eu fui fazer aquilo*” (A10); “*ela me faz sentir como se eu fosse culpado*” (A11); “*professora eu não estou pensando nada de você, eu só quero estudar*” (A12), “*o que eu fiz?*” (B5), “*desculpa*” (B6).

Uma criança respondeu no balão reservado aos pensamentos do aluno a frase “*eu quero morrer*” (B7), e desenhou uma lágrima no olho do aluno retratado. Outra escreveu “*eu estava pensando que a professora não gosta de ninguém*” (A13). Respostas estas, que nos fazem refletir mais seriamente sobre a escola enquanto ambiente em que também se desenvolvem relações interpessoais e grupais de extrema importância para o bem estar e o desenvolvimento emocional dos que nela estão inseridos.

Considerações Finais

Na presente pesquisa foi possível constatar que a principal dificuldade encontrada acerca da violência institucional é o seu próprio reconhecimento, já que ela não é vista como uma forma de violência, e sim como um conjunto de estratégias à quais a escola precisa recorrer para garantir seu bom funcionamento.

Entendemos que a pesquisa está confirmando a tese de Abramovay (2006), para quem a violência da escola tem como uma de suas características certa articulação com a rotina institucional, sendo isso um dos elementos que mais dificulta sua identificação.

De acordo com Kodato (1999), a violência nas instituições de ensino vem sendo abordada levando pouco em conta o professor e mesmo a instituição como re/produtores de comportamentos violentos, ainda que não tendo consciência disso. Neste sentido, um dos problemas apontados pela pesquisa foi a invisibilidade da violência escolar aos olhos dos adultos. Essa dificuldade de reconhecer que a violência está presente pode ser vista quando os próprios docentes encaram as vítimas de *bullying* como sendo aquelas crianças já previamente estigmatizadas por algum problema. Então eles não percebem que suas próprias atitudes e/ou sua omissão alimentam mais ainda a violência já em processo.

Agradecimentos

A pesquisa conta com financiamento do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Capes) e do Programa de Apoio à Pesquisa da Universidade de Uberaba (PAPE/Uniuibe).

Referências

ABRAMOVAY, M (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA; M.G. **Violência nas Escolas**. Brasília, UNESCO, 2002.

ADORNO, S. Criança: a Lei e a Cidadania, In: RIZZINI, Irene (Org.), **A criança no Brasil hoje - desafio para o terceiro milênio**, Rio de Janeiro: Univ. Santa Úrsula, 1993. p.102-113.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARRILARI, A. M. M. **A Violência da Escola: uma produção social legitimada**. Dissertação (Mestrado), PPGE, Universidade de Sorocaba, SP: 2007, p. 15-51.

BLEGER, J. O grupo como instituição e o grupo nas instituições. In: KAËS, R. (org.). **A instituição e as instituições**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BOURDIEU, P. & PASSERON, C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A Violência Simbólica. In: **A Dominação Masculina**. 8ª Ed., Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010, p. 45-53

CHARLOT, B.; ÈMIN, J.A. (Coords.) **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Mason Armand Colin, 1997.

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

DENZIN, N. K. **The Research Act**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.

FALEIROS, V. de P. A Fabricação do Menor, **Humanidades**, nº12, ano IV, UNB, 1987. p. 5-15.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GUSMÃO, N. M. M. **Terra de Pretos, Terra de Mulheres**: terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: Biblioteca Palmares, 1996.

GUSMÃO, N. M. M.; MÁRQUES, F. T. A Criança, a rua, a escola: relações em jogo ou jogo de relações? XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Anais...** Caxambu, MG, 1996. Disponível em:
http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5347&Itemid=361. Acesso em: 20 set 2009.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio Moral**: a violência perversa do cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Mal-estar no trabalho**: redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

KODATO, S. A crueldade na instituição. **Revista de Psicologia Social**. n.1, jan., 1999.

MÁRQUES, F. T. **A Maldição das Ruas e o Estigma do Pivete**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP – Araraquara, 1997.

_____. Intolerâncias e In[ter]venções: 'menores' e 'crianças' no imaginário social brasileiro. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 9, 2011, p. 797-809.

_____. Na escola, entre violências: percepções de uma comunidade escolar sobre violência institucional e assédio moral horizontal. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2013. **Anais...** Salvador, BA: UFBA, 2013, p.1-20.

_____. A Violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. (Orgs.). **Uma visão transdisciplinar do cotidiano: ciências sociais e direito**. Uberaba, MG: W/s Editora, 2014.

PAULA, A.S.; KODATO, S. Histórias de vida e representações sociais de violência por professores. **Temas em Psicologia**, vol. 18, no.1, 2010, p. 177-189.

SANTOS, J.V.T. O muro da escola e as práticas de violência. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-234.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPOSITO, M. P. Violencia Colectiva, jóvenes y educación. **Revista Mexicana de Sociologia**, no. 3, 1994.

_____. A Instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p. 58, jul. 1998.

WINNICOTT, D. W. Natureza e origens da tendência anti-social. In: WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZALUAR, A.; LEAL, M.C. Violência Intra e Extra Muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, 2001, vol.16, nº 45.