

# Experiências de Violência Escolar Vivenciadas na Infância de Professores de Matemática

Patrícia Feitosa Santos<sup>1</sup>  
Rosália Maria Ribeiro de Aragão<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo é relativo a alguns resultados de uma pesquisa de dissertação de mesmo título. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, cujas questões norteadoras são: 1) que aspectos da formação docente e social dos professores de matemática, nos seus modos de ver, contribuem/contribuíram para suas percepções sobre *violência escolar*; 2) como têm sido/foram suas trajetórias profissionais e qual a relevância da disciplina Matemática, abraçada por eles como professores, na constituição da sua visão de *violência em sala de aula*. Dos relatos dos professores-sujeitos da pesquisa emergiram categorias de análise das quais ressaltamos as *experiências de violência vivenciadas na infância de professores de matemática*, cuja apresentação e análise são tratadas neste artigo.

Palavras- chave: Educação Matemática – Violência - Violência escolar - Pesquisa Narrativa- Formação de professores de matemática

## Introdução

Esse artigo é proveniente da dissertação intitulada *Violência escolar: o ponto de vista de professores de Matemática*, cuja pesquisa se constituiu em moldes qualitativos uma vez que a compreendemos, no âmbito metodológico, como possibilidade de interpretar expressivamente o fenômeno da violência escolar. Esses termos são atinentes à nossa função de pesquisadoras tal como os considerados por Debarbieux (2002), quais sejam, de multiplicar pontos de vista, ou indicadores destes, para ajudar os pesquisadores dessa área a considerar aspectos claros de ‘violência’ e, particularmente, *investigar em que termos os professores de matemática percebem a violência escolar; reagem a situações de*

---

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas. Professora bolsista, Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Pará- Ufpa, campus de Belém. Belém, PA, Brasil. E-mail: [pat.feitosa@yahoo.com.br](mailto:pat.feitosa@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora Livre Docente em Metodologia do Ensino e Pós-Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP de onde se aposentou como professora-pesquisadora. Professora aposentada compulsoriamente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará. No presente, é Docente e Pesquisadora do Centro de Estudos Universitários do Maranhão – UNICEUMA. E-mail: [rosalia.aragao@uol.com.br](mailto:rosalia.aragao@uol.com.br).

*violência por eles experienciadas nas escolas em que trabalham, e nas aulas de matemática que ministram ou são ministradas por outrem.*

A escolha de professores de matemática que se tornam sujeitos desta investigação se deu, antes de tudo, por ser ‘Matemática’ a área de atuação docente sob enfoque, bem como de interesse de estudo e pesquisa do grupo acadêmico no qual nos situamos. Além disso, é senso comum<sup>3</sup> para muitos o entendimento de que professores desta área de ensino “não têm sensibilidade” para perceber e discutir a temática da ‘violência’ no âmbito de sua disciplina, de certa forma estigmatizada por contribuir em demasia para o fracasso escolar de muitos alunos que, em seu nome, são excluídos da escolaridade regular.

Por meio de uma entrevista de foco com 11 professores de Matemática atuantes da escola pública, conseguimos tratar de *quatro categorias* que evidenciam **percepções e concepções dos professores de matemática sobre violência escolar**, das quais enfocamos a primeira que é relativa a (·) **Experiências de violência vivenciadas por professores na sua infância**, bem como algumas reflexões que cada um costuma fazer após vivenciarem ou terem conhecimento de situações de violência especialmente ocorridas nas suas aulas de matemática ou em aulas de outrem.

Trataremos, pois, de uma das quatro categorias<sup>4</sup>, qual seja, a que é relativa a *experiências de violência vivenciadas por professores de matemática na sua infância*.

### **Para focar a Violência Escolar**

O tema *violência escolar* vem sendo discutido em muitos países, de várias formas, desde as últimas décadas do século passado.

A primeira conferência promovida com o propósito de discutir “segurança escolar” realizou-se de 24 a 26 de fevereiro de 1997, em Utrecht, na Holanda, reunindo cientistas especializados e servidores públicos de primeiro escalão de todos os países-membros da União Européia, estando representados os seguintes países: Bélgica, França, Alemanha, Grécia, Portugal, Espanha, Suécia, Reino Unido e Holanda. A partir desse encontro, verificou-se certa dificuldade em aceitar a expressão ‘*violência escolar*’ por parte de alguns países.

---

<sup>3</sup> Opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas. Chauí, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000

<sup>4</sup> Para quem interessar ver o texto na íntegra visitar o site [www.ufpa.br/iemci](http://www.ufpa.br/iemci)

Debarbieux (2002) conta que os idealizadores europeus dos programas de combate à violência escolar não se sentiram à vontade para denominar ocorrências escolares de “violência” citando, por exemplo, Bonafé-Schmitt (1997) que denuncia a “visão inflacionista da violência”, conceito sob o qual foram agrupados não apenas a agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também aquilo que é conhecido como *incivilidade: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação*.

Abramovay (2002, p.95) também expressa esse tipo de dificuldade devido à flutuação conceitual em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala, da idade e do sexo.

Porém, Passeron (*apud* DEBARBIEUX, 2002) afirma que nas situações de pesquisa, qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição imediatamente os reduz a *pálidos resíduos acadêmicos, concentrados ineficazes de associações verbais desprovidos de indexação ou de vigor*. Concordamos com Debarbieux (2002), justamente porque este afirma que *o vocabulário científico não “descobre” o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas*. Por isso, não devemos acreditar que definir uma palavra ou um conceito como, por exemplo, ‘**violência**’, consista em chegar o mais perto possível de seu “conceito absoluto” a fim de construir um encaixe perfeito entre a palavra e a coisa, seu referente.

Diante do exposto, percebemos o quão complexo é restringir tal conceito, assumindo idiosincrasias do termo ou da expressão linguística, pois, uma discussão do que é violência pode ser plausível para uma pessoa, mas pode não ser para outra. Mais ainda, quando se fala em ‘violência escolar’, tendo na escola o sítio no qual as práticas já estão sobremaneira enraizadas, torna-se difícil a dissociação do que é **certo-aceitável/errado-não aceitável** ou **certo-não aceitável/errado-aceitável**.

No entanto, no âmbito desta pesquisa, usamos a expressão ‘*violência escolar*’, por acreditar, diante das referências teóricas já apresentadas, que esse termo é apropriado para expressar abusos que vem ocorrendo *na* escola, que são praticados *pela* escola e que atingem *a* escola em âmbito mundial como mostram pesquisas como, por exemplo, as de Abramovay (2006), e de Caprera (2005), dentre outros.

Quanto a estabelecer que situações possam ser encaradas como violência e quais situações são as mais graves, estudiosos concordaram em deixar isso a cargo das vítimas de violências desse tipo. Em suas pesquisas, perguntam se as pessoas já sofreram algum tipo de violência, sem explicar o que é violência, para que assim não as induzam. Charlot

afirma que essa postura permite *olhar o mundo do ponto de vista das pessoas que vivem frustrações, achques e agressões de vários tipos, sem que, pelas suas perguntas, o pesquisador organize e hierarquize a priori esse mundo.*

Nessa perspectiva, trazemos algumas informações que consideramos relevantes para esta pesquisa, com o propósito de situar o leitor sobre as ocorrências mais comuns nas escolas brasileiras, em especial naquelas vinculadas à rede de ensino de Belém, levantadas pelo Observatório Nacional de Violências Escolares.

Dentre essas informações destacamos os tipos de violência mais comuns dentro da escola, mencionadas frequentemente entre seus agentes - alunos, professores, funcionários – são, dentre outras, as seguintes: (i) *agressões verbais*, (ii) *ameaças*, (iii) *agressões físicas*, (iv) *discriminação racial*, (v) *posse de armas na escola* e (vi) *furtos*<sup>5</sup>. Além disso, se evidenciaram dentre os resultados outras formas tais como a **violência trans-muros: invasões, gangues e tráfico.**

Os tipos de violência escolar mais citados vão ao encontro da distinção que Charlot (2002) fez ao perceber que existem violências de variadas espécies e origens tomando parte no ambiente escolar, como as que são apresentadas a seguir: i) **a violência na escola** – que ocorre dentro do espaço escolar, mas não tem a ver com as relações e dinâmicas escolares, podendo haver ocorrido em outro lugar, tais como as brigas entre alunos; ii) **a violência à escola** – violências que visam à instituição escolar e seus representantes, como a pichação das paredes da escola e, finalmente; iii) **a violência da escola**, simbólica e institucional, ocasionada pelos modos e mecanismos de funcionamento da instituição, tais como humilhações dirigidas aos alunos por parte de agentes da escola, discriminação e subestimação.

Além de distinguir as espécies e origens, Charlot (2002) acredita que a violência escolar é expressa em diferentes níveis e número de ocorrências, tal como buscamos explicitar: i) **Violência em âmbito social:** golpes, ferimentos, violência sexual, crimes, roubos, vandalismo; ii) **Incivilidade:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; iii) **Violência simbólica ou institucional:** compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; ensino como desprazer que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; imposições de uma sociedade

---

<sup>5</sup> Como mostra uma pesquisa feita pelo Observatório Nacional de Violências Escolares publicada pela UNESCO e organizada por Abramovay (2003) envolvendo cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal.

que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; violências das relações de poder entre professores e alunos; negação da identidade e de satisfação profissional dos professores e obrigação de professores suportarem o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Essas são as incivildades que representam maior ameaça ao sistema escolar, porém, corroboramos as palavras de Abramovay (2002) ao afirmar que *a sociedade haveria de se indignar socialmente com o sentido da violência para as vítimas, para as instituições que a sofrem e para a democracia*, ou seja, é a vítima que deve considerar se o que ela sofreu é ou não um caso de violência e é ela também que determina a sua gravidade.

Para Budd (1999, *apud* HAYDEN & BLAYA, 2001), os atos não físicos podem ter natureza tão violenta quanto os físicos. Isto é reforçado por Abramovay (2002), já referida, quando recomenda *escutar as vítimas e a comunidade acadêmica*, para construir noções sobre a violência mais afim às realidades experimentadas e aos sentidos percebidos pelos indivíduos.

Com o intuito de investigar os aspectos da formação social desses professores que afetaram suas visões sobre violência escolar, focamos o olhar para onde acreditamos ser o início das principais concepções que carregamos vida afora.

### **Experiências de *violência* vivenciadas na infância de professores de matemática**

As lembranças que guardamos da infância podem expressar como construímos as percepções que temos na vida adulta sobre diversos assuntos. Tudo o que, de alguma maneira, nos afeta ou afetou está guardado em nossa memória. De parte de nossas memórias temos consciência, de outra parte não. Cury (2003, p.108) assinala que apenas as experiências de perdas, alegrias, elogios, medos e frustrações ficam guardadas na memória de uso contínuo (MUC) que, com o tempo, são deslocadas para a periferia do inconsciente, na chamada memória existencial (ME). Porém, em alguns casos, o volume de ansiedade e sofrimento pode ser tão grande que provoca um bloqueio da memória.

Nessa perspectiva, procuramos analisar recortes da história de vida desses professores, especificamente relativo à sua infância, para que eles pudessem evocar lembranças - ou esquecimentos - de casos de violências vivenciados por eles. Nosso propósito foi, mesmo brevemente, investigar que aspectos desse período formativo de cada professor contribuem/contribuíram para as suas percepções sobre violência escolar.

Evidenciamos a contribuição de Voli (1998) ao relatar que o psicólogo Eric Berne realizou um estudo sobre comportamento e reações psicológicas das pessoas a partir da análise da “criança interior” que cada uma traria dentro de si. Nesse aspecto, ele concluiu que as reações dessa “criança” repercutem na vida adulta, como por exemplo, na determinação de atitudes. Berne também concluiu que as percepções e as recordações das relações que temos com nossos pais e professores interferem na formação de hábitos, atitudes e comportamentos alheios à nossa personalidade.

Na presente pesquisa, os relatos chamam a atenção pelo fato de - em maioria - os professores não reconhecerem algumas formas de coerção e humilhação vivenciadas na infância como *forma de violência* ou, quando as reconhecem, consideraram-nas insignificantes. Se não vejamos:

- *A gente chegava com prazer na escola, encontrava os colegas, encontrava as salas todas limpinhas, ainda não existia a pichação... A camisa da gente era tergal e **tinha que ser toda limpinha...** O sapato era vulcabras... O respeito era assim, você respeitava os pais porque existia aquela **peia** [surra, espancamento]... Eu tinha um professor muito famoso, na época lá no Jurunas..., Matemática era lá, os pais tinham que levar o menino p'ra aprender e aprendia tudo lá... Quem não aprendia levava **palmatória**, era da época da palmatória **mas o respeito era uma coisa natural, os valores a gente absorvia e aquilo tudo era como uma “coisa natural”**. [Bento, 47 anos]*
- *Eu acho que antigamente a família fazia mais parte da escola e a violência ficava meio de escanteio, **quase não existia**. No colégio tinha a Lurdinha... essa Lurdinha era a supervisora... Então, o professor ou a Lurdinha chegavam na sala de aula, quando estava uma bagunça, todo mundo pulando... Se ela chegasse era como se fosse um aparelho de som que tu desligavas, todo mundo calava. Havia **respeito**, havia “**medo**” [aspas colocadas pelo professor gestualmente], entendeu? **Mas que era respeito, era...** [Júlio, 36 anos]*
- *Estudei dois anos e não conseguia aprender o be-a-ba... O professor de repente olhou p'ra minha cara e disse: Ih, meu filho, **não tem condições de você aprender** ... Então, a escola mesmo me “**convidou**” a parar de estudar. Isso foi a maior **violência que já existiu**, entendeu? Se eu sofri violência? **Sofri, mas foi tão insignificante que eu nem lembro**. [Emanuel, 30 anos]*

- *Pra mim a escola foi o melhor momento, a melhor fase, o momento dos amigos, eu tenho ótimas recordações. **Se houve algum tipo de violência, ou foi tão de leve ou foi de outra forma que ficou esquecida** porque as outras coisas boas superaram. Mas, uma coisa que eu percebo é que havia preocupação com **punição** também... Então, se a violência era velada era um pouco nesse quesito, de que você tinha **repreensão**. Não era qualquer ato que era permitido porque **você sabia o castigo que ia pegar** e isso eu me lembro... Como eu não era uma pessoa questionadora, conflitante, passei **despercebida**, mas com certeza as pessoas de caráter mais questionador enfrentaram isso aí. Alguns enfrentaram esse momento da palmatória, **isso passou longe de mim, eu não vi, se tinha eu não vi.** [Sabrina, 35 anos]*
- *Eu tinha uma professora que falava de um jeito que **eu não sei se era brincadeira** dela ou não... Naquela época eu era humilde, vim de família humilde, a minha mãe me teve, mas eu não conheço meu pai, não sei quem é... Vivi na casa de um e de outro, pela rua, trabalhando, não tinha muitas condições de ir p'ra escola... Eu ia com sapato velho, furado, a calça velha, a camisa com a gola larga... Ela chegava comigo, a professora, olhava pra mim dos pés a cabeça e dizia “o Pedro é gente fina começando pelos pés”, entendeu? Isso foi naquela época, eu ouvia aquilo, só que ficava retraído... Naquela época, **sentia como se ela tivesse me discriminando por causa da vestimenta.** [Pedro, 30 anos]*
- *Vou contar um fato que ocorreu comigo na 7ª série que me faz até hoje ter raiva do professor que fez o que vou contar. No ano de 1994, no colégio, na última sala lá em cima... Eu cheguei lá, bati na porta, aí pedi “com licença”, verifiquei se o professor tava dando aula, e disse “Professor, gostaria de falar com a Fulana de Tal”. Aí ele chegou comigo e vozeizou “**Seu vagabundo, não atrapalha minha aula**” e... **PAN! (bateu a porta na minha cara). Me chamou de VAGABUNDO!** [Pedro, 30 anos]*

A fala de Bento ressalta o fato de o uniforme **ter que ser “bem limpinho”**, o que já denuncia rigorosidade e imposição da vestimenta completa e limpa, correndo o risco de não poder entrar na escola caso contrário. Fato como esse eu mesma vivi na década de 90 quando estudava no ensino médio ao ter sido proibida de entrar na escola porque o cadarço de meu sapato não era preto. **Nunca entendi em que um cadarço influenciaria na minha aprendizagem** e isto configurava, sim, uma “violência contra mim”. Designo esse tipo de

sanção como **expiatória**, como define Piaget, pois deixa de existir relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado, configurando arbitrariedade.

Outro ponto importante de considerar foi que mesmo sendo *vítima da palmatória*, Bento se referiu a esta em tom de saudade, como se sentisse falta de seu uso nos dias de hoje para “motivar seus alunos”. Não reconheceu o uso desse instrumento como uma forma violenta de ensino, pois quando lhe perguntei, diretamente, logo após sua explanação sobre a palmatória: E a violência? Ele desconversa e responde entre risos: *Olha eu não lembro muita coisa não!!!*

Já Emanuel considerou o fato de ter sido atingido diretamente em sua auto-estima como uma *forma insignificante de violência*, porém se fosse realmente assim ele não a traria à baila, ficando constatado que esse episódio, de alguma forma, o afetou. Talvez de uma forma tão negativa que ele resolveu menosprezá-la. Vale ressaltar que, naquela época, este professor sofreu **uma das formas de violência institucional mais perversa que é a exclusão**. Segundo Cury (2000, p.61), a escola utiliza a sua *função técnica de reprodução* ao deixar claro que o mais importante é o ‘aprender a ler’, ressaltando ser esta uma das qualificações necessárias para haver eficiência na produção: ler, escrever e fazer as quatro operações.

Além da *insignificância da violência* identificada pela expressão de que a violência pode ter sido “leve”, a professora Sabrina levanta outra questão em sua fala que é a preocupação com formas diferenciadas e “atenuadas” de **punição, repreensão, castigo**. Segundo ela, bastava que o aluno se fizesse “invisível” (quieto, impassível no seu lugar) para que não sofresse as devidas sanções. Desse modo ela evidencia que ser ‘questionador’, por exemplo, era sinônimo de ser “arruaceiro”, indisciplinado e, portanto, passível de punição, que era uma das formas de manter a disciplina coercitiva entre os alunos.

Contudo, o que parece permear as falas desses professores é o **sentimento de respeito** que, segundo eles, parece já ter desaparecido. Isto porque esses sujeitos ainda estão presos à imagem de que o professor - ou qualquer outro agente escolar - era “respeitado” pelo aluno. Esta imagem apresenta-se em certos termos deturpada, pois o que eles entendiam por *respeito*, na verdade era *medo*, como o professor Júlio deixou escapar. Medo das punições, dos gritos, das avaliações, da expulsão de sala e da escola, como mostra Araújo (1999, p. 33).

Mas, se as atitudes de ficar calado na sala de aula, de não ser questionador para que assim não possa ser punido são manifestações de respeito, então, *o que é respeito?*

Para Bovet (1925, *apud* ARAÚJO, U.F 1999, p.33) *respeito é o que obriga a consciência humana a agir objetivando o bem sob duas condições: (1) que o indivíduo receba ordens e (2) respeite a fonte das ordens, pois sem respeito ela não será aceita.* Ainda, para este autor, o respeito é fruto da coordenação de dois sentimentos, a saber: *o amor e o temor*, pois só com esses sentimentos presentes na mesma relação, o respeito à regra e à autoridade se tornarão uma obrigação na consciência da criança.

Concordando em parte com Bovet, Piaget (1994) entende que o respeito baseado na díade amor/temor explica apenas o *respeito unilateral*, não explicando o *respeito mútuo*. O *respeito unilateral* é aquele que quem é respeitado não se obriga a respeitar, como na relação entre adultos e crianças, entre docentes e alunos e entre quem detém o poder e seus subordinados. Parece ser esse o tipo de respeito que prevalecia nas lembranças do professor Júlio ao relatar que *havia respeito, havia “medo”*, uma vez que se evidenciava o medo ao invés do amor.

O professor Pedro trás duas recordações de situações em que se sentiu humilhado. Mostra claramente o desrespeito de professores ao atingir um aluno em sua *auto-estima*, *expondo-o ao ridículo*, mostrando serem praticantes do respeito unilateral onde o respeitado não se obriga a respeitar, reforçando o conceito piagetiano mencionado acima.

*O respeito mútuo, contrapondo o unilateral, na visão de Piaget, aparece quando não mais existe a relação de desigualdade e o sujeito entra em contato com seus iguais, ou quando seus superiores tendem a tornar-se seus iguais, fazendo o medo dar lugar ao amor.* Isto não quer dizer que o medo desaparece, mas este muda de foco, já não é mais o medo da punição e sim o de desagradar, de decair perante aos olhos de quem gosta. Esta é a relação desejada entre professor e aluno, porém, para realizar e manter-se nesse âmbito, é preciso **paciência, persistência e competência** justamente para a construção dessa relação, pois é desejável que o respeito se estenda à disciplina ministrada pelo professor, além das interações com alunos e entre alunos.

Vale, ainda, invocar Piaget para explicitar que a sociedade, assim como a escola, a família e a comunidade são regidas por **regras**. Com relação a essas o professor deve tomar conhecimento que o ser humano passa por três fases para atingir o *juízo moral*, sendo elas: (a) a fase de **anomia** (quando há ausência de regras), (b) a fase de

**heteronomia** (quando já percebe a existência de regras, mas sua fonte é variada, é “dos outros”) e (c) a fase de **autonomia** (quando a fonte das regras está nele próprio).

A professora Sabrina revela que, no seu tempo, as crianças não agiam “de qualquer maneira” na escola porque sabiam que seriam *repreendidas*, portanto tinha uma preocupação com a *punição*. De acordo com Araújo (1999), estamos diante de crianças *heterônomas*, pois suas ações são guiadas pelo o que Kant chamou de *imperativo hipotético* que acontece por pressões dos outros ou da sociedade fazendo-as agir pelo interesse de não ser punido. O ideal seria que a escola conseguisse, mesmo por meio da exploração de fases *heterônomas*, formar **pessoas autônomas capazes de agir conforme o dever, de agir segundo a representação de uma lei dada somente pela razão, submetida a uma legislação universal que não lhe seja externa**. Os estudos de Piaget apontam para uma evolução *da heteronomia para autonomia*, pois através das interações com o meio, através da experiência, o homem vai construindo a sua noção de respeito e de justiça.

Todavia, ainda existe grande confusão entre tais ideias. Muitas escolas acreditam que deixando seus alunos “livres” estejam formando sujeitos autônomos que fazem *o que acham certo, de acordo com suas próprias ideias*. Para Araújo (1999), essa atitude se situa muito mais perto da *anomia*, quando ainda não se conhecem as regras. No presente, casos desta natureza são mais graves porque as regras não são conhecidas.

A visão “congelada” que os professores ainda trazem em suas lembranças – e da sua infância escolar - é a do aluno sentado, quieto, olhando estaticamente para ele [professor] como um dia já foram. Porém essa visão foi expurgada do cotidiano escolar – ou pelo menos já deveria ter sido -, embora a escola ainda insista na manutenção de modelos anacrônicos e ultrapassados de comportamento. Arroyo (2009, p.34) argumenta que *nos últimos vinte e cinco anos os governos vêm dizendo aos professores que esses não são mais os mesmos, porque reclamam, porque reivindicam, porque contestam... Se a categoria docente não é mais a mesma e assume este dado como positivo, poderemos estar em condição de ver como positivo o fato ou as evidências de que os alunos também não sejam mais os mesmos*. Não podemos mais conceber estudantes como *sementinhas* que os mestres precisam *regar* para que floresçam; eles são seres que querem conquistar seu espaço como indivíduos e como cidadãos.

Se a escola não lhes oferece oportunidade, os estudantes não ficam mais à espera, buscam se apossar do seu lugar a todo custo, trazem para a escola aquilo que lhes faz bem, sendo considerado “certo ou errado” pela parte anacrônica da sociedade. Em quaisquer

termos, a escola (em seus agentes) reproduz, segundo Bourdieu (2008), justamente o que acontece na sociedade, - seja no âmbito econômico, social ou político - e que caracteriza a **violência simbólica**.

Ao que parece, falta certo equilíbrio nas ações escolares. A escola reproduzir o que acontece na sociedade não seria tão grave se filtrasse esses acontecimentos. Para educar, as sanções são necessárias, mas no sentido de o professor repreender o aluno a fim de que esse aluno reconheça em que está precisando melhorar, pois não podemos isentá-lo da '*dor do crescimento*' citada por Aquino e Sayão (2004). Essa consciência é naturalizada quando o professor conquista o respeito do aluno que, por admiração e reconhecimento, não sente mais medo da punição e sim da perda do respeito pela pessoa de quem gosta (ARAÚJO, 1999).

Apesar de nem todos os professores se remeterem a lembranças da infância, foi possível compreender porque alguns professores tiveram/têm dificuldades de reconhecer a violência no cotidiano escolar, pois muitos se remeteram somente à **violência explícita**, como as agressões físicas ou verbais.

### **Considerações finais**

*Sangue, medo, coação, insegurança, falta de amor ao próximo, falta de educação, injustiça.* Assim foi iniciada a interação com os professores de matemática do grupo de foco sob consideração, quando lhe foi perguntado '**o que é violência**', adotando uma técnica próxima da abordagem de *brainstorm*. As respostas denotam a dificuldade de os professores-sujeitos da pesquisa conceituarem **violência** em termos gerais e, conseqüentemente, de conceituarem **violência escolar** como foi evidenciado no decorrer desta pesquisa. Embasada em Abramovay, Debarbieux e Charlot, devido à sua feição multifacetada, nossa pesquisa enfocou a necessidade de se considerarem sentidos e significados diversos em função de tempos, de lugares, de relações e de percepções do grupo docente sobre violência escolar.

Por essas razões, recorreremos ao *processo de vitimização* utilizado por Abramovay (2002) para compreender, por meio das narrativas dos professores, o que eles percebem de 'violência' e, especificamente de 'violência escolar'. Buscamos confrontar as percepções expressas nas manifestações e nos relatos com o que a literatura da área já tem catalogado sobre o tema, entretanto, abrimos espaço para manifestações individuais e singulares sobre formas de reação de cada um a ocorrências violentas sofridas e praticadas por eles. Invocando a literatura pertinente, indicamos os processos de violência escolar, percebidos

ou não por eles, quer fossem como vítimas quer fossem como promotores. Procuramos dar atenção às reflexões que os professores de matemática, que participaram do grupo focal constituído por nós, se permitiram durante nossa interação.

Consideramos a fase da infância um aspecto interessante a ser analisado a fim de encontrar pistas que nos levassem a compreender a visão sobre violência escolar construída pelos professores de matemática e, quase sempre, se mantido congelada.

Conseguimos, por fim, perceber que muitas lembranças que racionalmente costuma-se considerar como atos de violência, foram por esses professores como formas, talvez, de bloqueio da dor de reconhecerem que foram, de alguma forma, *vítimas de violência escolar*.

Pudemos verificar, pois, que as concepções sobre violência escolar podem não ser construídas conscientemente, mas, de alguma forma, somos afetados de tal modo pelas experiências vividas que terminamos por naturalizar certas ações violentas a ponto de reproduzi-las.

## **Referências Bibliográficas**

ABRAMOVAY, M.(coord). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

ARAÚJO, U.F. Respeito e autoridade na escola. In: **AQUINO, J.G (org). Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus 1999.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P.O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_; **PASSERON, J.C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPRERA, A.L.I. **Violência escolar: uma análise de diferentes vozes e posições sociais**. Campinas.2005.116 p.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Sociologias, Porto Alegre, n.8, jul./dez.2002

CONNELLY & CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiência e Investigación narrativa*. (pp. 11-59). In: LARROSA, J. et al **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

CURY, A. J. Pais brilhantes, Professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

DEBARBIEUX, E. C. (Org.). **Violência nas Escolas: dez abordagens Européias**. Brasília : UNESCO, 2002.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HAYDEN, C e BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: **DEBARBIEUX, E;**, C (orgs.). **Violência nas Escolas: dez abordagens Européias**. Brasília : UNESCO, 2002, p. 63-93.

**PIAGET, J.** O juízo moral na criança. São Paulo: Summus,1994

SAYÃO, R. e AQUINO, J.G. Em defesa da escola. Campina, SP: Papyrus, 2004

TELLES, J.A. **É Pesquisa é? Ah, não quero não, bem!**: Sobre Pesquisa Acadêmica e **sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem e Ensino, vol.5, n.2, 2002(91-116).Textodigitalizado.EndereçoInternet: [rle.ucpel.tche.br/php/edições/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edições/v5n2/f_joao.pdf)