

A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO ENVOLVENDO PROFESSORES DE DOURADOS-MS

VIOLENCE IN SCHOOL: A STUDY INVOLVING TEACHERS FROM DOURADOS-MS

Otávio Henrique Rodrigues Dos Santos*

Marcelo José Taques**

Gustavo Levandoski***

RESUMO

Este estudo procurou verificar a violência na relação professor-aluno, em 30 professores que atuam no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino da cidade de Dourados. Constatou-se que 56,7% dos professores vivenciou algum episódio referente a atos de violência no ambiente escolar e 63,3% receberam insultos verbais frequentemente no último ano letivo; 20% tiveram seus pertences roubados ou danificados e 52,8% teme por sua integridade física quando necessita repreender algum aluno. O estudo aponta que os professores já foram ou ainda são vítimas de algum tipo de violência realizada por seu aluno.

Palavras-chave: violência, assédio, professor, aluno, escola.

ABSTRACT

This study sought to verify the violence in the teacher-student relationship in 30 teachers who work in elementary and secondary education in the public school system of the city of Dourados. It was found that 56,7% of teachers experienced some episode related to acts of violence in the school environment and 63.3% received verbal abuse frequently in the last school year; 20% had their belongings stolen or damaged and 52.8% feared for their physical integrity when they need to berate some students. The study points out that teachers have been or still are victims of some type of violence carried out by their student.

Key-words: violence, bullying, teacher, student, school.

INTRODUÇÃO

A violência no contexto escolar fragiliza os professores, podendo desencadear problemas de saúde física e mental nestes profissionais. Além da violência no espaço urbano, a violência está cada vez mais presente nas instituições escolares, interferindo nas relações intra-pedagógicas que são exteriorizadas atingindo a sociedade (MENDES, 2014).

Desde o início do século XXI autores já alertavam este fenômeno, a fim de torná-lo um objeto de estudo nas escolas públicas no ensino básico. Abramovay (2006, p. 52) apresentou uma grande dificuldade de conceitualizar a violência:

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isto porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que a sociedade se transforma. A dependên-

* Graduado em Educação Física na UFGD. Bolsista de Iniciação Científica.

** Doutor em Educação; Docente do curso de Educação Física na UFGD.

*** Doutor em Educação Física; Docente do curso de Educação Física e Mestrado em Psicologia na UFGD.

cia do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Para Lopes Neto (2005) o termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, ressaltando que o comportamento violento, causador de tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. O ato da violência no âmbito escolar contribui para uma diminuição da qualidade do ensino, resultando prejuízos aos próprios alunos (ABRAMOVAY, 2006).

Na relação professor-aluno, a escola deve ser um ambiente no qual se deve ter acesso a aprendizagem e ao conhecimento com qualidade e eficácia, porém, o foco educacional torna-se difícil de se consolidar, devido aos números elevados de casos envolvendo violência contra professores. Este fenômeno não é recente como aponta Minayo, (1994) a violência é um dos eternos problemas da teoria social, não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente.

Diante disso Kauppi & Pörhöla (2012) avaliam a violência contra o professor a partir do bullying e da vitimização, afirmam que alguns professores atribuem a violência à falta de valorização profissional. Há tantos outros fatores que afetam a saúde do professor bem como as condições de trabalho, o estresse contínuo, desgaste físico, e, ainda há casos de depressão, um fator sério que ainda requer estudos para dar enfoque nesta problemática a fim de sistematizá-la e fomentá-la nas políticas públicas.

Em relação às condições precárias no local de trabalho somado à violência nesse ambiente, Costa, Barbosa e Carraro (2014) defendem que diante de toda essa causa, deparamos com professores aptos a desenvolverem diversos problemas, como síndrome do pânico, síndrome de Burnout, estresse, doenças psicossomáticas, desmotivação, insatisfação, sofrimento psíquico, depressão e outros, e que essa desmotivação apresentada é originada pelo sentimento de insegurança e fragilidade que os docentes enfrentam em situações de violência.

Apesar da situação preocupante, estudos quantitativos sobre violência escolar no Brasil ainda são escassos e a maior parte investiga este fenômeno entre alunos ou contra alunos (MELANDA et al 2018). Isso quer dizer que, a violência enquanto relação professor aluno ainda não é investigada com tanta frequência quando comparada com estudos que indicam a violência de aluno para aluno.

Enquanto no mundo todo se falava de violência na escola com um grande enfoque midiático e com possibilidades reflexivas de autoridades, no Brasil ainda era um tema invisível que a partir de uma publicação da UNESCO fez com que este tema fosse debatido a ponto de se tornar um fenômeno de preocupação pública, salientando segundo no exercício de seu papel enquanto agência do Sistema das Nações Unidas, a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil deu início, no ano de 1997, a uma série de pesquisas sobre juventude, violência e cidadania (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Desta forma a UNESCO foi a grande precursora das pesquisas em violência escolar visto que não haviam publicações suficientes que levaram a busca do interesse de adquirir conhecimento sobre este fenômeno a fim de conseguirem novas políticas públicas acerca desta vertente, tem analisado de forma mais intensa o fenômeno da violência nas escolas do Brasil e, em uma pesquisa sobre vitimização envolvendo 2.400 professores, de seis capitais brasileiras, indicou que 86% desses professores admitem sentir ações de prática violenta em seus ambientes de trabalho (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Em um outro estudo sobre a violência escolar, desta vez no Estado de São Paulo, realizado pelo Instituto Data Popular e pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp (2013) nos revela que quatro em cada dez professores declararam já terem sido vítimas de algum tipo de violência em escolas e, aponta também entre os casos de violência contra os professores foi: agressão verbal (39%); assédio moral (10%); bullying (6%); agressão física (5%); discriminação (5%); furto (5%); roubo ou assalto à mão armada (1%).

Nessa perspectiva, a partir de todo esse íterim de discussões nosso intuito nesse estudo, também foi evidenciar alguns elementos básicos na construção teórica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1996;

1997; 2003; 2004), a partir do conceito de violência simbólica¹ e sua contribuição para o entendimento do espaço escolar e atuação dos professores na atualidade.

Nesse sentido, para a análise desses conceitos, destacamos as obras de Bourdieu (1996; 1997; 2003; 2004), pois ambas se apoiam no conhecimento praxiológico na qual a aproximação científica e o debate sobre o objeto de estudo se desenvolve a partir das relações dialéticas entre as estruturas concretas e subjetivas, com base nos elementos que podem atualizar ou reproduzir essas estruturas. Assim, necessitamos de um modelo metodológico que possibilite uma concretização entre sujeito e objeto, levando em consideração que “todo e qualquer modelo de explicação social precisa incorporar elementos fundamentais como o conflito, a racionalidade do todo e a natureza das crises que surgem periodicamente” (GUTIERREZ, 2002, p. 159).

Sabendo que a violência é hoje uma das principais preocupações da sociedade, a partir das conceituações e escassez na visibilidade desta problemática no espaço escolar que tanto cresce, esta pesquisa tem como objetivo verificar o índice de violência na relação professor-aluno, informada por docentes que atuam no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino de Dourados – MS.

METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa, que segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 298) “busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo”. A proposta também, apresenta um delineamento do tipo descritivo, que indica a violência sofrida por professores e apresenta na visão destes docentes a possível solução para enfrentar o problema da violência escolar.

Participaram do estudo 30 professores que atuam na rede pública (municipal e estadual) de ensino da cidade de Dourados-MS. Os professores são em sua maioria mulheres (60%), com média etária de 38,7 anos (variando entre 23 a 61 anos).

¹ Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

O questionário para verificar possíveis episódios de violência na relação entre professor e aluno no ambiente escolar foi o de (LEVANDOSKI, OGG & CARDOSO, 2011). O instrumento apresenta uma consistência interna de $\alpha = 0,902$ (Alpha de Crombach). Posteriormente foram realizadas mais duas indagações: (2) Poderia descrever alguma situação marcante sobre a violência sofrida no ambiente escolar? (3) Em sua opinião existe solução para enfrentar o problema de violência na relação Professor x Aluno?

O estudo seguiu as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos elencados na resolução nº 466/ 2012 do Comissão Nacional de Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados sob número de parecer 1.715.577.

Para análise dos dados foram adotados dois procedimentos: para pergunta 1 (um) do questionário utilizou-se medidas de tendência central; Já em relação as perguntas 2 (dois) e 3 (três) foram adotadas a técnica da análise de conteúdo descrita por (BARDIN, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A caracterização dos participantes indicou que 80% são mulheres, 70% são professores casados, todos possuem filhos, 56,7% trabalham em apenas uma escola, com carga horária média de 31,6 horas semanais. Em relação ao comportamento de risco para saúde 40%, 33,3% e 27,6% estão com índice de massa corporal, ou IMC, (normal, sobrepeso e grau de obesidade) respectivamente, 80% são sedentários no período de lazer e nenhum professor é fumante.

A partir da primeira indagação “Você já viveu algum episódio referente a ‘atos de violência’ no ambiente escolar?” foi verificado que 56,7% vivenciaram algum episódio no último ano letivo (2018). Este número é inferior quando comparado a pesquisa realizada com professores de Educação Física no estado do Paraná, onde constatou uma incidência de 87,3%. “atos de violência

Em um primeiro momento serão apresentadas análises das respostas dos professores no que diz respeito a alguma situação marcante de violência no espaço escolar.

Tabela 1 - Situação marcante sobre a violência no ambiente escolar de acordo com os professores.

| Unidade célula de categorização | Frequência | Porcentagem (%) |
|---------------------------------|------------|-----------------|
| Sem situação marcante | 18 | 62,0 |
| Represália | 2 | 6,8 |
| Violência física | 3 | 10,3 |
| Violência verbal/psicológica | 6 | 20,6 |

Fonte: Autor.

Em relação às respostas obtidas presentes na tabela 1, cerca de 6,8% dos professores sofreram represália, sendo ela, um ato atribuído como forma de vingança, retaliação; 10,3% relataram ter sofrido violência física, sendo elas murro nas costas e tapa no rosto e por fim 20,6% foram vítimas de violência verbal/psicológica sendo as mais citadas palavras obscenas de cunho sexual, xingamentos e insultos.

Tabela 2 - Análise de conteúdo das respostas dos professores em relação a sua opinião sobre a possível solução para o problema de violência

| Unidade célula de categorização | Frequência | Porcentagem (%) |
|-------------------------------------|------------|-----------------|
| Estrutura Familiar | 12 | 52,17 |
| Diálogo | 4 | 17,39 |
| Intervenção policial/profissional | 3 | 13,04 |
| Respeito | 2 | 8,69 |
| Relação do professor com envolvidos | 2 | 8,69 |

Fonte: Autor.

De acordo com a tabela 2, em relação a pergunta sobre a possível solução para a violência, 52,7% dos professores disseram que está na estrutura familiar, e os fatores mais citados foram os valores previamente construídos dentro de casa, falta de atenção dos pais, imposição de limites ao filho, maior participação no processo de ensino-aprendizagem e ainda salientam que os pais estão deixando o papel de educar para a escola. Em segundo lugar, o diálogo é evidenciado com 17,39%, posteriormente uma intervenção policial e profissional com 13,04% e por fim o respeito e a relação do professor com envolvidos (aluno, pais, direção e coordenação) com 8,69%.

A solução pode estar ligada à alguns aspectos: no quantitativo de alunos por sala de aula, ou seja, menos alunos é possível uma atenção maior do docente com os discentes, onde todos podem se expressar, respeitando suas diferenças, potencialidade e limitações e a relação entre os envolvidos no ambiente escolar deveria ter como foco as especificidades do papel de cada agente envolvido de toda comunidade escolar. (Fala de um professor).

Um percentual alarmante e preocupante e que desses atos 63.3% sofrem insultos verbais vindos de seus alunos com frequência destacados na tabela 3. Curiosamente na opinião dos professores, as ações caracterizadas como insultos verbais são práticas cotidianas e que na visão docente deixam de ser caracterizadas como uma prática agressiva.

Tabela 3 - Frequência em quantidade de dias na semana pela qual o professor relatou sofrer a violência verbal.

| Frequência (Dias/semana) | Porcentagem (%) |
|--------------------------|-----------------|
| 1 | 61,5 |
| 2 à 3 | 30,6 |
| Acima de 4 | 7,6 |

Segundo Gurgel e Matos (2012) essa violência contra o professor influencia, direta ou indiretamente, sua motivação profissional e, as agressões sofridas sejam elas físicas ou verbais levam os professores à desmotivação, afetando sua prática e contribuindo para uma educação de baixa qualidade.

Ao perguntar se “já tiveram seus pertences roubados ou danificados”, 20% afirmaram que sim e que possivelmente foram seus próprios alunos os infratores; um professor foi ameaçado por aluno que portava arma branca ou de fogo; 52,8% teme por sua integridade física quando necessita repreender algum aluno e 44,4% já sofreram represálias por separar algum conflito.

Fazendo um paralelo com um estudo realizado no estado de Pernambuco, Lima *et al* (2014) os professores entrevistados apontaram como principais acontecimentos na violência escolar a agressão verbal e/ou ameaça contra o professor (42,9%) e a agressão física contra o professor (22,9%), os professores referiram também ter sofrido agressão ou ameaça com arma de fogo ou arma branca (7,0%), ter presenciado tráfico ou venda de drogas ilícitas (10,1%), presenciado

consumo de drogas ilícitas (11,0%) e presenciado consumo de bebida alcoólica (4,4%) dentro da escola.

Ao perguntar se já sofreram assédio sexual em seu local de trabalho em nosso estudo 16,6% afirmaram este questionamento e ao interrogá-los se existia algum espaço em que se sentissem inseguros 20% responderam que sim, sendo este espaço a sala de aula e a quadra poliesportiva, no que diz respeito às aulas de educação física; 43,3% dos professores tentaram pedir ajuda a seus superiores, porém 33,3% relataram que o problema não foi resolvido. Exposto a todo este fenômeno, os professores alvos de ameaças, agressões e desrespeitos em sala de aula, os docentes sentem-se desestimulados a seguirem na profissão. O fato de não conseguirem punir os alunos que não aceitam se submeter às regras da escola e à autoridade docente sem ter sua integridade física e moral comprometida prejudica o desenvolvimento do trabalho em classe e, conseqüentemente, a aprendizagem dos demais alunos (GURGEL; MATOS, 2012).

Diante dessa configuração de perceber o mundo social a partir de suas estruturas objetivas e subjetivas, podemos compreender os estudos de Bourdieu (2004, p. 149), a partir dos seguintes termos: “construtivismo estruturalista” ou “estruturalismo construtivista” da seguinte forma:

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mitos, etc-, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.

Perante dessas considerações, identificamos a busca pela superação entre o processo fenomenológico e objetivista, pois a análise social pode ser fundamentada a partir da relação indissociável entre esses modelos de conhecimentos teóricos. Assim, observamos que nos diversos espaços sociais existe uma estrutura quase que irreversível, na qual os agentes são capazes de serem orientados e conformados com

as propriedades existentes nesses espaços. De acordo com Bourdieu (1996, p. 63):

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; mas não é menos certo que ela depende também dos interesses (frequentemente “desinteressados”, no sentido econômico do termo) que orientam os agentes – em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo – em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles que já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada.

A discussão na situação explanada, fundamenta-se no trabalho dos indivíduos com possibilidades de dominar seu campo, aqui chamados de agentes sociais¹, os quais estão atrelados a sua significação histórica e a sua posição de ocupação nesses espaços sociais, que pode variar entre o pólo dominante e/ou pólo dominado do campo, para a conservação ou transformação dessas regras no espaço social, o qual pode ser entendido “como sistema de posições sociais que se definem umas em relação as outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes” (GONÇALVES et al., 2010, p. 48).

Nessa situação, sabemos que não existe um espaço social que não tenha relações de poder, todavia, os campos distintos que existem são interdependentes, pois o agir dos agentes está diretamente ligado às ações que são orquestradas pelo inconsciente desses atores sociais. Assim Bourdieu (2003, p. 51) afirma que:

Os campos sociais mais diferentes [...] só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los.

¹ Entendemos o conceito de agente social a partir dos estudos de Bourdieu (2004, p. 21), o qual nos fala que: “Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que os escapam [...]”.

Essas considerações são relevantes, pois os diversos campos apesar de suas inter-relações, possuem seus significados e características próprias nos diversos contextos, assim cada agente inserido nesses espaços lutam por interesses e pela ampliação qualitativa dos capitais existentes em cada campo.

Esse capital, que é alvo de vários conflitos durante sua busca, está diretamente relacionado com a posição em que os atores se fazem presentes em seu contexto social, uns no pólo dominante e outros no pólo dominado desses espaços sociais. Para uma melhor compreensão, podemos corroborar com os estudos de Miceli (1998, p. 21), quando diz que “os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão”.

O entendimento desse conceito é pertinente para a discussão e o debate que vem acontecendo entre professores, pesquisadores e estudantes, sobre a violência no cenário da escola e suas análises e influências para o contexto educacional. Nessa perspectiva, nosso intuito é levantar algumas discussões a respeito desse fenômeno atrelado a sua exploração de propriedades a partir das relações sociais no campo profissional. Dessa forma, podemos refletir como esse entendimento está sendo abordado no contexto escolar, através de um processo de intervenção que favoreça a transformação da realidade ou somente a reprodução das relações de poderes explícitas no campo escolar.

Para a compreensão desse processo, buscamos o entendimento sobre o conceito de violência simbólica, que de acordo com Terray (2005, p. 303), numa primeira abordagem define-se como uma violência dissimulada, sendo que:

Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo, ela continua sendo irredutivelmente violência. Por conseguinte, ela não forma uma espécie distinta de violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como a violência física, por exemplo; ela não poderia ser utilizada de modo independente. Em sua origem, e se posso dizer em seu núcleo constitutivo, ela é e continua sendo violência física; só que essa violência física é mascarada e, por conseguinte, invisível e esquecida.

Diante desse debate sobre o contexto educacional e o processo de reprodução, torna-se necessário compreender e refletir sobre as funções do sistema de ensino, para isso “uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição minimal do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado” (BOURDIEU, 1996, p. 149-150). Nesse direcionamento, percebemos que nos tempos e espaços escolares, muitos professores veem enfrentando problemáticas que estão associadas à violência simbólica por parte de seus diferentes atores que fazem parte dessa comunidade, que em sua essência não deixa de ser uma violência física, mas no seu escopo em muitos momentos, ela não fica evidente ou transparente, proporcionando a esses agentes um acúmulo de complicações que posteriormente podem afetá-lo direta ou indiretamente em suas ações pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar a partir de ações repetitivas e conservadoras, resistência à mudança, reprodução e apego ao livro didático, síndrome do esgotamento profissional, Síndrome de Burnout, entre outras, as quais muitas vezes estão associadas a todas as formas de violência simbólica vivenciada ao longo de sua trajetória profissional.

Diante dessas intervenções pedagógicas presentes na escola, muitas vezes percebemos que esses elementos são valorizados a partir do capital social e cultural que os alunos e professores trazem consigo, reproduzindo no espaço escolar as diferenças preexistentes que não são determinadas pelo princípio da igualdade.

Acreditamos que no campo escolar é possível fazer um diagnóstico sobre a atuação de professores e a aprendizagem dos alunos (as) em relação a um determinado conhecimento de forma democrática, e não somente pela simples diferenciação de quem tem mais ou menos capital, atuando com arbitrariedade.

Pois diante de um exemplo sobre o entendimento da temática, seria um grande equívoco, pensar que os alunos e professores não trazem alguma aprendizagem sobre os aspectos inerentes à violência no âmbito escolar, muito pelo contrário, existem certas experiências e representações, um saber histórico por parte desses agentes, porém, ele é advindo do senso comum, cabe à escola como instituição social fazer o confronto desse saber com o conhecimento

científico que o campo escolar pode proporcionar aos alunos e profissionais de forma igualitária para que ampliem seus olhares sobre determinados assuntos relacionados principalmente à atuação docente. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os estudos de Bourdieu (2002, p. 13) não evidenciam que a reprodução é algo irreversível ou inevitável, segundo o autor:

[...] ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação -, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário [...] será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar.

Por meio dessa constatação, podemos perceber que o debate sobre a reprodução pode trazer vários equívocos no contexto da escola, no entanto, a intenção não é evidenciar esses estudos, como propostas conservadoras, pelo contrário, o propósito é trazer reflexões e discussões sobre as possibilidades de fazer com que nos sistemas de ensino a reprodução não seja entendida como inevitável, conservando assim as estruturas sociais e as relações de poder. Torna-se necessário identificar a afirmação do autor, na qual insiste sobre o contribuir, ou seja, o processo educativo está relacionado a uma concepção de mundo e a identidade profissional de cada um no campo acadêmico.

Nessa linha de análise, buscando trazer elementos que possam contribuir para a possibilidade de mudanças e transformações entre a escola e a sociedade para o debate sobre a violência na escola, no intuito de quebrar com o paradigma da conservação das estruturas, Cortella (1998, p. 131-137) nos apresenta, “denominando de apelidos circunstanciais, três concepções balizadoras para o processo de intervenção: escola → sociedade, sociedade → escola, sociedade ↔ escola”.

Primeiramente o que o referido autor chama de otimismo ingênuo, na qual a escola tem a autonomia de inserção na sociedade, sendo ela capaz de modificá-la, mas não é modificada por ela, razão da

ingenuidade dessa concepção. Já na visão do autor, o otimismo desse estudo reside na valorização da instituição escolar, onde a docência é entendida como uma missão e as atividades estariam sendo orientadas por ações políticas desinteressadas atribuindo a escola uma função de salvadora.

No segundo momento, o pessimismo ingênuo, na qual a escola não é capaz de influenciar a sociedade, não tem nenhuma autonomia sobre ela. Muito pelo contrário, a escola é subordinada a ela adequando-se ao modelo social existente, tornando a instituição escolar uma mera reprodutora de desigualdades sociais e violências simbólicas através de atividades determinadas.

E por último o otimismo crítico que busca superar as concepções anteriores, na qual as instituições sociais se influenciam existindo a possibilidade de mudanças. Pois a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. “Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 1995, p. 99). Dessa forma a educação assume um duplo sentido, os quais se inter-relacionam podendo servir tanto para a reprodução como para a conservação, assim como também através de estratégias de ação podemos chegar à inovação, a criação de novas possibilidades de mudanças (ASSIS, 2005).

Sendo assim, o intento é estabelecer um diálogo recíproco entre escola e sociedade, na perspectiva de um a educação comprometida com a aprendizagem dos alunos (as) e que nesse processo o trabalho docente seja reconhecido e valorizado e distante de todo processo atrelado à violência simbólica no espaço escolar.

Perante essa invisibilidade da violência que insiste em passar despercebida, acredita-se que em algumas vezes a própria escola é omissa no levantamento de dados que permitam apontar soluções para estas ações. Lamentavelmente a escola deixa de ser um ambiente seguro, não apenas para funcionários, mas também para as crianças e adolescentes tornando a profissão de magistério, em certas instâncias e circunstâncias uma profissão de risco.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada podemos notar que os professores já foram ou ainda são vítimas de algum tipo de violência realizada por seu aluno, contribuindo consideravelmente para uma má qualidade do ensino.

Foi constatando ainda que parte da insegurança dos professores é consequência da perda simbólica da figura de autoridade do professor. Desta forma a falta de respeito dos alunos torna-se evidente, aumentando sem controle os níveis de indisciplina que não são coibidos com ações de diálogo.

Acredita-se que um dos fatores que explicam esses acontecimentos de violência pode estar relacionado a estrutura familiar, onde os pais são omissos no ensino de valores sociais aos filhos, transferindo esta tarefa aos professores.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a Universidade Federal da Grande Dourados, através do programa de bolsas de Iniciação Científica 2017-2018.

Aos revisores da revista que permitiram nova oportunidade de reflexão e aprimoramento do texto.

REFERÊNCIAS

- ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores associados, chancela editorial CBCE, 2005.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências,** Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas Escolas:** versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas Escolas: versão resumida.** Brasília: UNESCO, 2002.
- APEOESP. **Violência nas escolas:** o olhar dos professores. CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 2013.
- Bardin Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHARLOT, B. **Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, n. 8, jul./dez. 2002.
- COSTA M. S. G. A.; BARBOSA N. D., E; CARRARO P. R. (2014). A importância do trabalho do psicólogo escolar aos docentes em escolas públicas. Revista EIXO, 3(2), 73-80.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria de ação. Campinas: Papius, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos.** Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática [tradução: Egon O. Rangel]. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas.** Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papius, 1995.
- GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S. **Bourdieu:** educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GURGEL, C. R.; MATOS, F. A. S. **A violência contra professores: saberes e práticas.** Campina Grande: Realize Editora, 2012.
- GUTIERREZ, G. L. A contribuição da teoria da ação comunicativa para a pesquisa sobre o lazer. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Lazer e ciências sociais:** diálogos pertinentes. São Paulo: Chronos, 2002, p. 149-174.
- KAUPPI T., & PÖRHÖLA M. (2012). **School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences.** Teaching and Teacher Education, 28(7), 1059-1068. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.009
- LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano ; CARDOSO, F. L. . **Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná.** Motriz : Revista de Educação Física (Online), v. 17, p. 374-383, 2011
- LIMA, A. L. F. et al. **Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores.** Revista portuguesa de enfermagem de saúde mental no.18 porto dec. 2014

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*. vol.81, n.5. Rio de Janeiro. 2005.

MELANDA, F.N.; SANTOS, H. G.; SALVAGIONI, D. A. J.; MESAS, A. E.; GONZALEZ, A. D.; ANDRADE, S. M. . **Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais**. *CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA*, v. 34, p. e00079017, 2018

MENDES, Tânia Maria Scuro. A escola brasileira como vítima nas agressões a professores. **Textura - Revista de Educação e Letras**. Ulbra, v. 16, p. 156-179, 2014.

MICELI, S. (org.). **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

MINAYO, M. C. de S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.0718, 1994

THOMAS, J. NELSON, J. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TERRAY, Emmanuel. Proposta sobre a violência simbólica. *In: ENCREVÉ, Pierre.; LAGRAVE, Rose-marie. **Trabalhar com Bourdieu***. Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.