



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB**

**CFORM/ MEC/ SEEDF**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:**

**INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE E DA AUTOESTIMA NA IDENTIDADE DOS  
ALUNOS.**

**LÉA AZEVEDO BITTENCOURT**

Brasília, DF, dezembro de 2015

**LÉA AZEVEDO BITTENCOURT**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:**

**INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE E DA AUTOESTIMA NA IDENTIDADE DOS  
ALUNOS.**

Monografia apresentada ao  
Curso de Especialização em  
Letramentos e práticas  
interdisciplinares nos Anos Finais  
(6º ao 9º ano) como requisito  
parcial para obtenção do título de  
especialista em Letramentos e  
práticas interdisciplinares.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Juliana Freitas Dias**

Brasília, DF, dezembro, 2015.

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:**

**INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE E DA AUTOESTIMA NA IDENTIDADE DOS  
ALUNOS.**

**LÉA AZEVEDO BITTENCOURT**

Projeto aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Banca Examinadora:

1º membro: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Juliana Freitas Dias

---

2º membro: Eliana Maria Sarreta Alvez

---

3º membro: Rosana Muniz Soares

---

## SUMÁRIO

Introdução .....	1
Capítulo 1: Contextualização da monografia .....	5
1.1 Minha vida escolar, acadêmica e profissional .....	5
1.2 Vivência acadêmica atual .....	7
1.3 Contextualização ampla do tema de pesquisa .....	9
Capítulo 2: Referencial Teórico .....	11
2.1 Identidade .....	11
2.2 Discurso .....	14
2.3 Letramento Crítico .....	16
Capítulo 3: Metodologia .....	20
3.1 Pesquisa qualitativa etnográfica crítica .....	20
3.2 Contexto da Pesquisa .....	21
3.3 Geração de Dados .....	23
Capítulo 4: Análise dos dados .....	25
1ª parte: Voz dos professores .....	26
Subseção 1: Como o professor vê a violência .....	26
Subseção 2: Como o professor vê os traços de identidade dos alunos	30
2ª parte: Voz dos alunos .....	35
Subseção 1: Como o aluno vê a violência .....	35
Subseção 2: Como o aluno vê os traços de identidade dos professores	38
3ª parte: Cruzamento das vozes dos professores e dos alunos .....	42
No contexto da violência .....	42
No contexto da superação da violência .....	43

Considerações Finais .....	44
Referências Bibliográficas .....	45
Anexos .....	47

## RESUMO

Esta monografia foi elaborada partindo-se do desejo de aprofundar uma reflexão crítica sobre a violência escolar, e sobre as possíveis influências da afetividade na identidade do aluno e na violência escolar. Utiliza-se a metodologia qualitativa de cunho etnográfico crítico. A geração de dados foi feita através de questionários para os professores e para os alunos, foi feita, também, pesquisa bibliográfica envolvendo os temas: identidade, discurso e letramento crítico. Os resultados mostraram que os professores atribuíram como causas de violência escolar a desestruturação familiar e a sociedade violenta. Os alunos, por sua vez, pedem um maior envolvimento e acolhimento por parte dos professores. Conclui-se que o acolhimento recebido na escola, influencia na identidade dos alunos e, conseqüentemente, na redução da violência escolar.

**Palavras-chaves:** Violência Escolar, Letramento Crítico, Identidade, Afetividade, Autoestima e Professor Acolhedor.

## INTRODUÇÃO

Atuar como coordenadora disciplinar no Centro de Ensino Fundamental Caseb (Caseb) me possibilitou ter contato com todos os alunos do turno vespertino, o que acabou me conduzindo à criação de fortes vínculos afetivos com eles. Observando diversas situações de agressividade no Caseb, surgiu o desejo de fazer uma pesquisa sobre a violência escolar; uma reflexão que necessita de criticidade na consideração dos sujeitos integradores desse quadro: pais, alunos/as, professores/as e servidores/as. Presenciei diversas situações como, por exemplo, um aluno armado que atirou no colega no estacionamento do Caseb, além das brigas entre alunos, do uso de drogas e da venda das mesmas. Já presenciei situações inimagináveis, como um aluno que ameaçou dar uma cadeirada na cabeça da professora da Biblioteca ou como um aluno que ateou fogo na sala de Matemática da escola. Todas essas situações me levaram a refletir criticamente sobre a situação da violência no espaço educacional: como mudar essa prática social da violência no bojo da escola? Como não a vivenciar de forma naturalizada?

No geral, os alunos parecem ser adolescentes que apenas estão engajados em seus corriqueiros papéis de alunos, mas, às vezes, as situações de violência são desencadeadas e esses mesmos indivíduos, ainda adolescentes, se engajam em papéis sociais confusos e desequilibrados. Por meio de conversas que tive com esses alunos, percebi que normalmente estas atitudes estavam relacionadas com a história de vida deles e com o contexto social mais amplo da nossa realidade brasileira. Nesse contexto, creio na relação que existe entre esse contexto e a formação das identidades desses sujeitos, no sentido que muitos já trazem marcas, em sua própria subjetividade, de baixa autoestima, o que acaba influenciando nos papéis identitários que eles experimentam no mundo e na representação que vão formando de si próprios, em termos de auto identidade.

O presente trabalho foi suscitado pelo desejo de compreender esse quadro a fim de contribuir com reflexões críticas sobre o tema para colocar em

diálogo os sujeitos adultos, professores e direção da escola X alunos no que tange ao contexto da violência na escola. O desejo maior é o de trabalhar em prol da prevenção da agressividade entre os estudantes, por meio de um projeto de conscientização crítica, que pode ser pensado e aplicado futuramente, incluindo ações afirmativas por meio de projetos que engajassem os professores, no sentido de despertar o desejo de atuação docente e da direção da escola a fim que assumam sua parcela de responsabilização frente à problemática da violência no âmbito escolar. Outras atividades poderão fazer parte desse projeto como atividades extracurriculares, palestras com especialistas e outras ações para colocar o tema em debate na escola. A pesquisa tem como objetivo principal investigar a questão da violência no espaço escolar no que tange à construção das identidades de professores e de alunos diante do tema. Outros objetivos são: analisar a história de vida do aluno, buscando parâmetros para compreender a formação identitária que eles trazem sedimentadas da vida fora da escola; compreender como os professores se colocam diante do problema da violência na escola, que relações os professores constroem com o tema e como se veem frente a essa questão, em termos de auto identidade e de identidade dos alunos; e promover no contexto do Centro de Ensino Fundamental Caseb uma reflexão com relação ao tema da violência – reflexividade, consciência crítica, autoestima fortalecida, ressignificações no campo da afetividade e etc.

Pretende-se focalizar os traços de identidades de alunos e de professores com relação à violência na escola, no seio de um intuito maior de aprofundar as pesquisas procurando através delas e dos dados do trabalho de campo fazer uma reflexão crítica sobre a violência escolar.

Percebe-se uma dicotomia entre o atual ensino público e as necessidades do educando e da sociedade. O Estado como promotor da Educação não atende os anseios e as necessidades do contexto social dos educandos e suas famílias. A família, dentro da realidade pós-moderna, tornou-se refém do consumo e da necessidade de prover meios para tal e assim seu papel na educação dos filhos ficou prejudicada. Dentro dessa realidade, o professor tem-se reduzido ao nível de executor de ordens, ignorando experiências e histórias de vida dos alunos, no processo de aprendizagem. (Giroux, 1997)

Almeja-se que, partindo da conscientização crítica do sujeito aluno e do sujeito professor em interação no espaço escolar, despertar em cada uma dessas esferas, na escola e na família, um interesse em criar meios para melhor desenvolver seus potenciais diante dessa problemática que cresce cada vez mais na nossa realidade.

Acredita-se que alunos felizes com a escola e conscientes de que eles são pertença importante da mesma, não estarão predispostos à violência.

Esta pesquisa pode trazer uma boa contribuição ao aumentar a autoestima dos alunos e assim, melhorar o seu relacionamento na família e na escola. Acredita-se que esse trabalho pode também ser benéfico em outras escolas.

Esta monografia está dividida em quatro capítulos. O capítulo 1 aborda a contextualização da monografia, onde relembrei, no primeiro momento, a minha vivência acadêmica desde a infância, recorro os meus desafios como aluna frente a professoras que muitas vezes não eram acolhedoras. Segue-se relatando um pouco da minha vida profissional como professora. Dando continuidade na minha viagem acadêmica e profissional, comento um pouco sobre o curso: “Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano)”, o qual mostrou-se inovador, criativo e levando-nos a uma reflexão sobre a distância que devemos percorrer no sentido de adequar a atual educação dada nas escolas à realidade e contexto do aluno. Complementando o capítulo 1, justifico a escolha do tema, refletindo na complexidade do ato de ensinar, que envolve o cognitivo e o afetivo, ou melhor dizendo a objetividade e a subjetividade, segundo Alencar:

*“Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre a objetividade e a subjetividade. É aprender além, é saber que é tão verdade que, a menor distância entre dois seres humanos, é o riso e a lágrima” (ALENCAR, 2001)*

No capítulo 2, busco subsídios teóricos para reforçar o tema, apresento pesquisas sobre a identidade, discurso e letramento crítico. Identidade constitui-se tema relevante, já que se propõe, neste trabalho, intuir sobre a influência da afetividade e da autoestima na identidade dos alunos. Quanto ao item discurso,

percebe-se sua importância quanto a possibilidade de inferir nas posições do sujeito, ser ação e representação do mesmo no mundo. Por fim, temos o letramento crítico, que propõe uma linguagem ampla, que aborde os contextos sociais e leve a reflexão sobre as ideologias da sociedade.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa etnográfica crítica. Ainda, no capítulo 3 localizarei o contexto da pesquisa, narrando um pouco da história do Caseb, em seguida apresentarei os dados gerados através de questionários respondidos por professores e alunos.

Após a geração de dados, será feita a análise dos dados, no capítulo 4. A análise contemplará os pontos de vista de professores e alunos sobre a violência escolar, onde tentei visualizar os traços da personalidade de cada um professor/alunos sobre a ótica do outro.

## **CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA MONOGRAFIA**

### **1.1 MINHA VIDA ESCOLAR, ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

Ao ler o livro “A importância do Ato de Ler” de Paulo Freire, revivi lembranças mais antigas da minha meninice. Algumas, talvez, avivadas pelas narrativas de minha mãe.

Tenho um irmão, sou a caçula. Lembro-me vagamente do período que moramos no Ceará, até os meus quatro anos. Recordo das brincadeiras na areia da praia do Meireles, próxima ao nosso prédio, do Clube Náutico, mas especialmente da minha primeira escola, o Jardim de Infância Sítio do Pica Pau Amarelo.

Aparentava ser uma criança muito retraída, isto preocupava os meus pais que procuravam defender-me das brincadeiras mais agressivas de meu irmão. Houve uma observação feita por uma tia que percebeu que eu sabia me defender, não precisava que meus pais se preocupassem.

Devido apresentar imaturidade perante a idade cronológica e ter tido uma crise de epilepsia, recebi tratamento neurológico e psicológico.

Cursando Jardim e Alfabetização em colégio particular no Rio de Janeiro, senti-me depreciada ao ser “tachada” pela professora de “lerda” na frente dos meus colegas. O fato animou-os a também fazer gozação com o meu ritmo nas atividades. Uma vez, quando a professora me segurando o meu braço bruscamente, disse: “Anda rápido, deixa de ser lerda”; acabei agindo com violência também e a mordi. Sei hoje que era consequência do remédio da disritmia. Superei! Graças a Deus, tive alta aos doze anos.

As experiências com professoras e diretoras que depreciavam minhas potencialidades, não me desanimaram, pois, meus pais sempre me apoiaram. Entretanto, a professora Glorinha da Escola Classe 204 Sul, na quarta série (quinto ano), que dignificou a profissão de educadora, pois era acolhedora,

carinhosa, valorizada e estimulava as potencialidades de cada um, como Paulo Freire sugere em:

*“É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...). É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional” (FREIRE, 1997: 8).*

Quando terminei o Ensino Fundamental completo, fui cursar o Magistério na Escola Normal de Brasília, quando terminei o curso, fui aprovada na Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF (atual SEEDF), nessa mesma época fui aprovada no Vestibular e iniciei a cursar Estudos Sociais com habilitação em História na União Pioneira de Integração Social (UPIS), tudo isso surpreendeu meus pais que acreditavam que seria o suficiente terminar o Ensino Médio.

Eu optei por História devido a gostar de ler as entrelinhas dos fatos históricos, o que estava oculto, escondido na nossa História, ou seja, olhar de forma crítica a História, desvendando os mistérios por detrás da História que nos contam. A minha monografia da Licenciatura foi sobre a Interdisciplinaridade, tendo como tema “Interdisciplinaridade: Que Espaço é Esse na Realidade da Sala de Aula do Ensino Fundamental”, escolhi este tema, pois percebi que os professores tinham dificuldade em realizar projetos interdisciplinares nas escolas e até hoje percebo esta dificuldade apesar de já ter havido uma melhoria nesse sentido.

No início foi difícil, pois estava lecionando como professora de Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e cursando a

Licenciatura em História, mas era gratificante, pois, estava me realizando como professora e cursando História na Faculdade que era o meu sonho.

Quando me formei decidi continuar como professora primária, procurava ser uma professora acolhedora, incentivadora dos meus alunos e dedicada completamente à educação integral deles. Iniciei a dar aulas para Educação Infantil, decidindo por fazer uma especialização nesta área, cujo tema da monografia foi “Transtorno do Espectro Autista: Um Desafio para a Inclusão na Educação Infantil”, decidi por este tema devido a ter um sobrinho autista e perceber que nas escolas ainda não havia um atendimento adequado para estas crianças, mas atualmente percebo que melhorou muito, o meu sobrinho já está tendo um atendimento de qualidade na Rede Pública. Fico feliz em ver a Inclusão virando uma realidade nas nossas escolas.

Depois de 10 anos de trabalho tive um problema de cordas vocais, tendo que me readaptar e sair de sala de aula, foi muito difícil para mim, pois adorava estar com os alunos, dar aulas era bom demais, eu me sentia realizada. Superei a tristeza, pois fiquei como coordenadora disciplinar e pude continuar trabalhando com os alunos, mas desta vez com adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, devido a isso resolvi me especializar na área, optando pelo curso, “Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º anos)” e percebendo os problemas que o Caseb vivenciava com a violência, optei por fazer a monografia “Violência Escolar: Influência da Afetividade e da Autoestima na Identidade dos alunos”. Mas, outras experiências durante o curso reforçaram a escolha desse tema.

## **1.2 – VIVÊNCIA ACADÊMICA ATUAL**

Abordo nessa seção a oportunidade tanto aguardada de fazer esta especialização voltada para minha clientela, alunos dos anos finais do ensino fundamental. Citarei algumas das experiências mais marcantes que influenciaram na minha visão como professora e aluna, despertando uma identidade de pesquisadora.

Uma vivência muito importante para o meu crescimento profissional e, acredito que, também, para os meus colegas, foi a nossa participação nos fóruns do curso o que possibilitou a troca de experiências. Neste curso, no primeiro módulo, “Linguagens e Letramentos na Sociedade e na Escola: Construindo Pontes” tive a oportunidade de ler o livro “A importância do Ato de Ler” de Paulo Freire e o memorial da professora Juliana Dias, que me fizeram rever as minhas memórias de leitura, mas não somente leitura de livros, mas as leituras feitas do mundo.

No terceiro módulo, “Metodologia do Trabalho Científico: Construindo uma Atitude Investigativa” tive a oportunidade de iniciar a traçar as linhas da minha pesquisa, ou seja, idealizá-la.

Já, no quinto módulo, “Letramentos e Práticas pedagógicas: Construindo Espaços Interdisciplinares”, viajei pelos trilhos da interdisciplinaridade, procurando criar um ambiente interdisciplinar e facilitando a realização de aulas e de projetos interdisciplinares na escola e na sala de aula. Outro momento que me tocou foi a atividade com o curta “Vida Maria”, que mostra a realidade de muitos brasileiros.

No sexto módulo, “Avaliação Formativa e Letramentos: Construindo Caminhos para a Execução de Novos Projetos”, chamou minha atenção a teoria de Luckese sobre avaliação formativa dos alunos.

Este curso de especialização reforçou a minha vontade de pesquisar sobre a violência escolar, por levantar inúmeras ideias de viver em sala de aula experiências voltadas para a vivência do aluno.

Depois foi aberta a sala de monografia, optei pelo tema: “Violência escolar: Influência da Afetividade e da Autoestima na Identidade dos Alunos”, tendo como questões: O professor e a escola mais acolhedores influenciam na identidade do aluno? O aluno sentindo-se valorizado, poderia melhorar seu comportamento e participação nas atividades escolares? Que mudança precisa ser feita nas identidades do professor e aluno?

### 1.3 - CONTEXTUALIZAÇÃO AMPLA DO TEMA DE PESQUISA

O presente trabalho remete a pesquisa bibliográfica e de campo, focada nas possíveis influências da autoestima e da afetividade na violência escolar. A minha vivência junto a alunos de faixa etária entre 13 a 18 anos, advindos de realidades socioeconômicas variadas, predominantemente da periferia de Brasília, trouxe a percepção de que o acolhimento recebido pelo aluno pode influenciar em sua aprendizagem e adaptação ao contexto escolar, podendo propiciar a redução na violência escolar.

Percebi nas pesquisas feitas que a educação afetiva deve ser priorizada na Escola, pois condiciona o comportamento, o caráter, a atividade cognitiva do educando. A escola é a continuação do lar, sendo responsável por transmitir conhecimentos, mas, é também, por contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos.

As diretrizes sobre a formação de professores (Brasil, 1999) diz que uma educação de “qualidade” deve desenvolver nos educandos as seguintes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (p.25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) constituem uma referência ao currículo do ensino fundamental. Esse currículo visa desenvolver as capacidades

*“De relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, ... para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres”* (Brasil, 1997, p.46).

Reforçando, Segundo Piaget (1996) a afetividade é a energia que promove as ações humanas, sem ela não há interesse e motivação para a aprendizagem.

Corroborando para uma reflexão sobre as causas de reações agressivas nos alunos, Maldonado (1994):

*“Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapaça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí me destaco”) e contra a dor do desamor (“ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo”).* MALDONADO, (1994, p. 39).

Sendo a escola detentora de grande parcela do tempo do educando, cabe também, a ela contribuir, através do vínculo professor-aluno para a sua formação integral: psicológica, emocional e social. Segundo Appolinário (2003, p.7), pesquisas na área médica nos Estados Unidos (Universidade Johns Hopkins), dizem que pacientes que têm vínculo com seus médicos apresentam onze vezes mais chances de sucesso nos tratamentos clínicos.

Pesquisas teóricas sobre identidade (Hall, 2006) concebem uma fragmentação sujeito na pós-modernidade, composto várias identidades. Partindo da teoria, fazendo uma reflexão sobre o que ocorre em nossas escolas, surge questionamentos. Podem as transformações da pós-modernidade, influenciarem na identidade dos alunos, ocasionando episódios de indisciplina e violência nas escolas? Os desafios enfrentados pelos professores, neste tempo de globalização podem levá-los a novas identidades?

Como professora-pesquisadora desejo que apesar das mudanças decorrentes da modernidade tardia e da globalização, do contexto social dos alunos, possa incentivar a promoção de melhor ambiente escolar.

Concluo com o pensamento de Paulo Freire na frase: “A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exige em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a qualidade de lutar ao lado da coragem de AMAR”! (FREIRE, 1997: 38)

## CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 - IDENTIDADE

Como afirma Silva (2000), tanto a identidade quanto a diferença são produtos culturais e sociais, são discursivas e são constituídas por meio da linguagem.

Hall (2006), diz que os estudos atuais apresentam mudanças na concepção do sujeito do iluminismo, cuja identidade era concebida como unificada e estável. O sujeito pós-moderno apresenta-se fragmentado, composto de várias identidades.

Ainda, Hall (2006) apresenta cinco avanços na Teoria Social e nas Ciências Humanas que influíram no pensamento no período da modernidade tardia, veremos duas.

Temos como as ideias marxistas, que embora criticadas por muitos teóricos humanistas, influenciaram muitos ramos do pensamento moderno. Temos

*“A Teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura dos nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada”.*  
(HALL, 2006)

Então nessa concepção freudiana, a identidade é formada através de processos inconscientes no decorrer da vida. É uma concepção bastante questionada, mas segundo Hall (2006), predomina o pensamento moderno sobre a vida subjetiva e psíquica, o pensamento freudiano sobre inconsciente.

Para Silva (2000), o contexto social, político e econômico da sociedade pode influenciar na formação da identidade dos alunos. Ainda, vemos que Silva

(2000), propõe examinar como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação. A representação, como um processo cultural, firma identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia. Assim, atualmente o conceito de identidade traz preocupações, por exemplo, as identidades étnicas, as nacionais e ainda a identidade pessoal.

O termo “crise de identidade” tão comum na atualidade, advém da globalização que ao promover transformações, produz identidades novas. Para Silva (2000), a globalização está também relacionada com a migração, uma vez que produz identidades que são moldadas por diferentes lugares.

Os contextos sociais diferentes levam a diferentes significados sociais, ou melhor, somos posicionados de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo, por exemplo em casa com a família, no trabalho, numa festa.

Silva (2000), explica que identidade não é o oposto da diferença, a identidade depende da diferença. Os sistemas classificatórios são construídos em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas.

O conceito de subjetividade está relacionado com o nosso eu, uma vez que envolve nossos pensamentos e sentimentos. Para Silva (2000), nossa subjetividade é vivida num contexto social e nele a linguagem e a cultura levam-nos a adotar uma identidade.

A autoestima é um dos componentes da identidade, sendo compreendida como juízo de valor externado nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. É uma experiência subjetiva à qual as pessoas têm acesso mediante relatos verbais e comportamentos observáveis (Coopersmith, 1967). A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência constituem pilares fundamentais da autoestima. Estudiosos, sugerem que esse julgamento pessoal é formado desde a infância (Rosenberg, 1989, Mruk, 1995).

Acredita-se que pessoas significativas para a criança e ao adolescente, tomam lugar de destaque na formação da autoestima, em especial: pais, professores e amigos (Assis, Avanci, 2004). Assim, se essas relações forem

constituídas por atitudes violentas, parece haver maior probabilidade de serem associadas a um sentimento negativo de si: a baixa autoestima.

A afetividade é a mistura de sentimentos positivos e negativos, mas que devem ser administrados adequadamente para proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada. Uma vez que um sujeito se liga a outro pelo amor, devido ao medo da separação, acaba desencadeando outros sentimentos como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade e etc.

Na evolução histórica, os termos relacionados aos fenômenos afetivos foram sofrendo transformações conceituais. Entretanto, Pino (mimeo) tem destacado que tais fenômenos se referem às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (p.128). Ainda, enfatizando que os acontecimentos mais importantes, são as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo:

*“Assim sendo, parece mais adequados entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (PINO, mimeo, p. 130 -131).*

Sendo a Escola promotora da cidadania, do desenvolvimento pessoal, da socialização, cabe a ela refletir e discutir temas como a violência e suas formas de prevenção.

Segundo Fairclough (2001), a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade como é, como também contribui para transformá-la; por exemplo, as identidades dos professores e alunos e as relações entre elas.

Assim o discurso pode transformar a identidade dos alunos, neste tempo de globalização influenciado pela mídia, pela família, pela escola e pela comunidade.

Sendo, para Dias (2011), a linguagem como mediadora de todos os discursos na atualidade e consciente da capacidade dela, através do discurso agir sobre o mundo, construir posições sociais e criar ideologias e crenças, pode-se pensar em transformação das identidades violentas de estudantes.

## 2.2 - DISCURSO

O discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas; que sua produção é controlada, selecionada, visando definir aquilo que pode ser dito sobre determinado assunto e contextos.

Fairclough (2001), considera a linguagem como mediadora de todos os discursos, e que através do discurso pode agir sobre o mundo, construir posições sociais, criar ideologias e crenças. O discurso inclui não só a linguagem, mas a comunicação “para verbal” e a visual (gestos, expressões sociais).

Já, Norman Fairclough (1992), propõe considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não apenas como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais. Assim o discurso é considerado um modo de ação, como uma forma de ação das pessoas sobre o mundo e principalmente sobre os outros e é também, como um modo de representação. O discurso é socialmente constitutivo. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, p.91)

Para Dias (2011), o discurso é constituído em três aspectos fundamentais:

*“O discurso constrói as diversas posições do sujeito, discurso constitui também diferentes relações sociais, podendo modificar as existentes por meio de novas formas de interação e por fim, o discurso colabora para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças do mundo, além de ser resultante desses três aspectos enumerados”.* (DIAS, 2011)

Para Chouliaraki e Fairclough (1999, apud Dias), as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais globalizadas, na modernidade tardia trazem mudanças na identidade dos sujeitos sociais. A teorização crítica do momento atual pode mostrar que existem direções alternativas.

A análise do discurso crítico, sigla ADC, foi utilizada por Fairclough (2001), visa à análise crítica discursiva de questões sociais. Dias (2011), ressalta que o

desafio principal da ciência crítica social é contribuir para os processos de mudança da modernidade tardia e nesse caminho a ADC, com ênfase na linguagem e na transdisciplinaridade.

Fairclough (2001) propõe uma teoria social do discurso e estabelece uma relação entre discurso e estrutura social, o discurso é uma prática social tanto de representação quanto de compreensão do mundo, ajudando a construir identidades sociais.

Assim, vemos que as identidades são construídas no discurso ocorrido durante as interações sociais, estando, assim, em constante reposicionamento. As identidades são múltiplas, fragmentadas, complexas e contraditórias, portanto, nunca são fixas e estão sempre sujeitas a mudanças.

Segundo Bauman (2005):

*“Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005)*

Ainda, segundo Bauman (2005) estamos constantemente obrigados a modificar e definir as nossas identidades, não nos fixando a uma delas, causando assim conflitos em nossas relações interpessoais. Assim, identidade e diferença andam juntas e estão em uma relação de estreita dependência.

### 2.3 - LETRAMENTO CRÍTICO

Lembrar-se do ideal sonhado pelo professor vocacionado e dedicado a reproduzir a cultura dominante visando formar os alunos para serem futuros cidadãos preparados para a vivência democrática, parece uma utopia na atualidade.

Giroux (1987) cita a crise vivida pelos professores nos EUA e a crescente perda do poder dos professores na Escola Pública. Há uma tendência a se verem reduzidos ao nível de escriturários dentro da burocracia escolar. O desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual vital para a pedagogia crítica está ocorrendo também no cenário nacional.

Dias (2011), argumenta que se deve estar consciente do lugar que ainda nos encontramos frente ao desafio de ter “escolas como esferas públicas engajadas como desenvolvimento de práticas críticas e capazes de colaborar para a cidadania e a democracia social”.

Para Giroux (1987), uma maneira de reestruturar o trabalho docente era considerar os professores como intelectuais. A atividade do professor seria um trabalho intelectual e caberia ao corpo docente dar o parecer sobre as condições materiais e ideológicas adequadas.

Giroux (1987) classifica a função social dos educadores como intelectuais e os analisa em quatro categorias, mas, não fixos, isto é, poderiam mover-se de uma para outra categoria. Assim temos intelectuais: transformadores, críticos, adaptados e hegemônicos.

Será dado destaque aos transformadores, uma vez que esses intelectuais usando a linguagem crítica usam o discurso da autocrítica, realçando os fundamentos para uma pedagogia radical. Então, para Giroux (1987):

*“A escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios.” (Giroux, 1987; 32).*

Resumindo que a linguagem crítica fosse uma linguagem de possibilidade.

Como já visto, para Dias, tanto a identidade quanto a diferença são produtos culturais e sociais; são criações discursivas e são constituídas por meio de linguagem.

Raja Gopalan (2002:3, apud em Dias 2011) analisa uma filosofia de educação em cuja finalidade é ajudar professores e alunos que atuam em condições marginalizadas, chamada em inglês “empowerment”.

Como coloca Dias (2011), a tradução de “empowerment”, mais adequada seria a de Gieve e Magalhães (1998:127) que refletindo sobre a concepção deste termo muito difundida relacionada a redistribuição de poder para grupos oprimidos pelos de maior poder; consideram uma noção mais voltada para o despertar de uma autoconsciência.

Paulo Freire (1997) reflete que a solução para a educação democrática não ocorre num passe de mágica. Para ele, ativar o potencial criativo e a autonomia dos alunos não quer dizer que automaticamente serão efetuadas as transformações políticas necessárias à sociedade democrática.

Para Freire (1997:134-5) “a libertação é um ato social”, e a filosofia “empowerment” é individual, portanto insuficiente para a mudança social mais ampla. Entretanto o professor Paulo Freire percebe que uma ampliação desse conceito leva das esferas do individualismo para a coletividade, como uma frente de luta.

No contexto na educação atual é importante que seja adotada a CLC (Conscientização Linguística Crítica), como diz Dias (2011) citando Rajagopalan (2002) “no sentido de encorajar sujeitos atuantes no campo educacional a desconstruir a tradição de ensino e sua linguagem que embute valores baseados em relações de poder”.

A CLC é uma teoria linguística que surgiu na Inglaterra e passados mais de vinte anos, ainda apresenta deficiências nos aspectos sociais da linguagem, notadamente na relação linguagem e poder (Carla Braga e Juliana Dias, 2013).

Para Fairclough (1992, apud Braga e Dias), a CLC é construída sobre o estudo da linguagem crítica e linguística crítica, então adota uma concepção crítica da educação, da instrução e da escolaridade.

Analisando o termo “letramento” vê-se que surgiu juntamente com as grandes transformações culturais, sociais, econômicas políticas e tecnológicas para a alfabetização segundo Magda Soares (2006 apud Oliveira 2011).

Para Oliveira (2011), tradicionalmente, o conceito de letramento estava associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita adquiridas na escola. Atualmente abrange um conjunto de práticas sociais.

Para Bevilacqua (2005, p. 289 apud Oliveira 2011) o letramento se inicia antes da criança entrar na escola. A criança imita o adulto escrevendo antes de compreender a função social da escrita, mas interpreta a função social da mesma imitando o preencher cheques, “lendo livros”.

Paulo Freire (1997), referência em educação, afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Freire (1997) concebia que a alfabetização ultrapassava o simples conceito de codificação e decodificação das letras e palavras.

Para a pesquisadora Silva (2006, p.76, apud Oliveira 2011) o modelo de letramento que acontece atualmente dentro das escolas não leva em consideração fatores e contextos sociais de sua produção e interpretação; é um fenômeno isolado não conectado com a exterioridade, fechado a contestação e a resistência, e veicula as ideologias da sociedade dominante, enfim não cria consciência crítica.

Para uma perspectiva crítica de letramento Meurer (2005, p. 106 apud Oliveira 2011) incentiva a adoção dos princípios e métodos da ADC, e afirma que os professores poderão encorajar seus alunos refletir ideologias, formas de poder na observância de textos.

Para Leal (2003, p. 142 apud em Ramalho 2012) o projeto da conscientização linguística crítica é “desenvolver a consciência de como a linguagem participa de processos que estabelecem, mantêm ou transformam relações de poder”.

Para Giroux (1987), os professores devem exercer uma atenção crítica às “ideologias embutidas no currículo oculto e as formas como funcionam para modelar diferentes aspectos da vida escolar”. Também para Giroux (1987) devem “desenvolver uma pedagogia emancipatória que relaciona linguagem e poder, que considere seriamente a experiência popular como parte do processo de aprendizagem”.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGIA**

### **3.1 - PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA CRÍTICA**

A pesquisa usada no presente trabalho é qualitativa e crítica. Objetiva-se aprofundar o conhecimento teórico já conhecido, buscando através desses dados analisados descobrir ou, despertar para novas perspectivas no tocante à problemática da violência na escola.

A pesquisa qualitativa propicia a interação entre o pesquisador e os sujeitos alvo da pesquisa ou nela envolvidos para produção de conhecimentos. Todo o processo é assim reflexivo e participativo. A pesquisa qualitativa concentra-se no estudo das rotinas diárias e na realidade social.

A reflexividade e a participação direta do pesquisador na pesquisa qualitativa constituem as bases da pesquisa etnográfica.

O uso da pesquisa etnográfica em educação inclui a integração constante entre o pesquisador e o alvo da pesquisa, a preocupação com o significado, com a reflexividade e com a visão do mundo. A proximidade com a escola proporcionada pela pesquisa favorece a compreensão das ocorrências: diárias, como brigas, ofensas, violência, desinteresse, no sentido de detectar possíveis causas.

Para Thomas (1993) a etnografia crítica diz que carecemos de reflexão sobre a cultura e os processos que modelam nosso dia a dia. Ainda para Thomas (1993), essa pesquisa estimula a mudança, quando o pesquisador vai de encontro aos interesses dos sujeitos.

Sendo esta pesquisa qualitativa crítica parte da premissa que a vida cultural vive a tensão constante entre controle e resistência compreendendo-se tensão no comportamento, nos rituais de interação, nos sistemas de regras e de comunicação constitutivos de uma cultura (Thomas, 1993: 9).

Concluindo, esta pesquisa visa a descoberta de novas formas de entendimento da realidade vivenciada na escola no tocante a violência e suas consequências.

### **3.2 - CONTEXTO DA PESQUISA**

Brasília já havia sido idealizada em 1823, por José Bonifácio de Andrade e Silva, o Patriarca da Independência, que propôs a criação de uma nova capital no interior do Brasil, longe dos portos para garantir a segurança do país. Sonhada por Dom Bosco, como a terra prometida de onde verteria leite e mel. No final do século XIX, uma comissão liderada pelo astrônomo Luiz Cruls e composta de médicos, geólogos e botânicos, fez um estudo sobre geologia, topografia, fauna e flora e etc. da região do planalto central.

Porém, só em 1955 foi delimitada uma área de cinquenta mil quilômetros quadrados, onde surgiu o atual Distrito Federal. A construção da nova capital teve início em abril de 1956, no governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, com a criação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) e o Projeto de Lei nº 2.874, foi lançado o edital do concurso público para a construção do Plano Piloto.

O projeto urbanístico vencedor foi o de Lúcio Costa, que partiu do traçado de dois eixos cruzando em ângulo reto como sinal da cruz. Um destes eixos leva às áreas residenciais, sendo levemente inclinado, dando à cruz um aspecto de um avião; o outro denominado Monumental, com dezesseis quilômetros de extensão, abriga os prédios públicos e os palácios do Governo Federal no lado leste; no centro a rodoviária e a torre de TV e no lado oeste os prédios do Governo do Distrito Federal. Já, Oscar Niemeyer foi o autor dos principais projetos arquitetônicos da cidade.

No dia 21 de abril de 1960 foi inaugurada a cidade de Brasília, que teve como principais responsáveis pela sua construção: o presidente Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Israel Pinheiro e os candangos (nome dado aos primeiros habitantes da nova cidade). Brasília foi tombada pela UNESCO como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, no dia 07 de

dezembro de 1987, uma honra por ser o único monumento arquitetônico com menos de cem anos a receber este título.

Logo depois da inauguração de Brasília, no dia 16 de maio de 1960, foi inaugurado o primeiro centro de ensino médio de Brasília, o CASEB (Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília), que foi construído em 64 dias.

O Centro de Ensino Médio CASEB, também chamado Ginásio CASEB ou, ainda, Ginásio do Plano Piloto, como era comum na época, funcionava também como escola de ensino fundamental, pois atendia aos estudantes do curso ginásial, que hoje corresponde aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. O CASEB abrigou todas as turmas de ensino médio (do clássico e do científico), inclusive as dos cursos técnicos e do curso normal, até a finalização da construção dos prédios escolares que atenderiam aos diversos cursos.

Recordaremos um fato ocorrido no início do CASEB: quando os professores pioneiros, do primeiro grupo de concursados, os “60” de “60”, chegaram a Brasília, em março de 1960, encontraram a construção do ginásio do Plano Piloto apenas nas bases. A disputa política em torno da construção da nova Capital era tamanha que, pouco antes da sua inauguração de sua primeira escola, um boato de que Brasília seria bombardeada fez com que os operários, então denominados “candangos”, abandonassem o canteiro de obras do CASEB, sem concluir finalizações necessárias à inauguração.

Diante da situação acima, os gestores da educação fizeram um apelo aos professores para que colaborassem na finalização dos trabalhos. A inauguração seria na segunda-feira. Os professores trabalharam no sábado, no domingo e atravessaram a noite de domingo para segunda, até às seis e meia da manhã. Descarregaram caminhões, desencaixotaram móveis e equipamentos, transportaram centenas de carteiras, construíram apressadamente canteiros nos futuros espaços verdes e jardins, arrumaram as salas de aula, limpam e enceraram o piso. Esse era em parte o espírito da época. A inauguração do CASEB ocorreu conforme o planejado.

A Comissão de Administração do Sistema Educacional do Brasil (Caseb) foi instituída por decreto de 1959, assinado pelo então presidente, Juscelino

Kubitschek, e pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado, com o objetivo de construir a rede física e manter o sistema de ensino da nova capital. A inauguração ocorreu em 16 de maio e as aulas tiveram início dias depois, em 19 de maio. Os primeiros professores foram selecionados em concurso público aplicado em todo o país. Os alunos eram filhos de parlamentares e de candangos.

Na comemoração dos 55 anos, o colégio mais antigo da cidade, inaugurado um mês depois da nova capital, propõe uma inversão de papéis e convida os brasilienses a invadirem a escola. Mas nem tudo é festa. Instituição precisa de reforma urgente. Tenho o prazer de fazer parte do corpo docente do CASEB e de ter participado dessa comemoração.

A pesquisa será realizada no Centro de Ensino Fundamental Caseb localizado na SGAS 909/910 Sul, que atualmente trabalha com os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O Caseb funciona em dois turnos, tendo mais de mil alunos, sendo a maioria advinda de cidades satélites (Paranoá, Itapuã, São Sebastião, Estrutural, Vila Planalto e outras), de cidades do entorno (Valparaíso, Águas Lindas, Santo Antônio do Descoberto e outras), pouquíssimos moram no Plano Piloto e a maioria deles é de classe média baixa.

### **3.3 – GERAÇÃO DE DADOS**

A geração dados foi feita através de questionários feitos com professores e alunos do Caseb.

Os dados foram obtidos de questionários respondidos por 10 professores do turno vespertino do Centro de Ensino Fundamental Caseb: 2 professores de Ciências, 2 professores de Educação Física, 2 professores de Português, 1 professor de Inglês, 1 professor de História, a professora que trabalha junto comigo como coordenadora disciplinar e a professora atuante em Biblioteca.

O questionário dos professores continha duas perguntas:

- 1) A violência na escola é uma realidade na sua escola? Relate um caso ou mais.

2) Como vocês caracteriza o aluno nesse contexto da violência?

Os questionários dos alunos foram respondidos por 14 alunos do 9º ano G (turma que segundo os professores é a mais indisciplinada, porém é a menor da escola). O questionário continha duas perguntas:

- 1) O que contribui para gerar a violência escolar?
- 2) Para solucionar essa questão, o que você acha que o professor deverá fazer?

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados gerados pelas respostas às entrevistas feitas a dez professores e catorze alunos do 9º ano G do turno vespertino do Caseb, neste trabalho, está centralizada no estudo dos traços das identidades dos alunos e dos professores com relação à temática da violência escolar.

Optou-se por, partindo dos dados gerados nas entrevistas, analisar os traços das identidades dos alunos e dos professores com relação a temática da violência escolar, uma vez que para Hall (2006), o sujeito pós-moderno apresenta-se composto de várias identidades ou com outras palavras, para Silva (2000), a globalização ao promover transformações, produz identidades novas.

Esta análise reforça o tema, no tocante à influência da afetividade e da autoestima na identidade dos alunos, pois para Fairclough (2001) através da prática discursiva pode-se contribuir para a transformação da sociedade, por exemplo as identidades dos professores e alunos e as relações entre elas.

Este capítulo foi dividido em três partes: a primeira parte focaliza a análise do ponto de vista do professor sobre como vê a violência e quais os traços da identidade do aluno; a segunda parte centraliza-se na voz do aluno sobre como o aluno vê a violência e os traços da identidade do professor. Finalmente, na terceira parte haverá o cruzamento das vozes dos professores e dos alunos, visando cruzar os traços da identidade dos mesmos, procurando apontar o foco de resistência e de mudança.

## 1ª PARTE – VOZ DOS PROFESSORES

### COMO O PROFESSOR VÊ A VIOLÊNCIA

**Pergunta 1:** A violência na escola é uma realidade na sua escola? Relate um caso ou mais.

<p><b>Os professores consideram a violência como realidade da sua escola?</b></p>	
<p><b>TRECHOS</b></p>	<p><b>ANÁLISES</b></p>
<p>“Sim”. <b>Professores A B, E, G, H, I e J</b></p> <p>“Violência verbal sempre está presente com brincadeiras entre eles, xingamentos e preconceitos”.</p> <p><b>Professor C</b></p> <p>“A violência é produto da sociedade, os espaços escolares interagem concomitantemente com a violência da sociedade”. <b>Professor F</b></p> <p>“Ainda não chegou a isso, temos pontos ocasionais de um ou outro caso que acontece entre rivalidades e disputa de drogas ou entre namorados”.</p> <p><b>Professor D</b></p>	<p>Analizamos que a maioria dos professores afirmaram que há violência na escola, exceto o <b>professor D</b>. Apesar do <b>professor D</b> ter dado entender que não tem violência na escola, em seguida citou quais os tipos de violência que observa na escola, demonstrando um pouco de contradição em sua colocação.</p>

<p><b>O que é a violência para os professores?</b></p>	
<p>“Falta de respeito para com o professor. Ameaças entre os alunos, xingamentos e agressões físicas”. <b>Professor A</b></p> <p>“Os alunos têm características violentas, de modo geral no seu comportamento violento, como agressões verbais. Eventualmente ocorrem casos de agressão física, em geral fora da escola”. <b>Professor B</b></p> <p>“Violência verbal sempre está presente com brincadeiras entre eles, xingamentos e preconceitos. Violência física – quando um aluno passou esbarrando em todos no corredor na hora em que o sinal bateu, inclusive em professor”. <b>Professor C</b></p> <p>“Ainda não chegou a isso, temos pontos ocasionais de um ou outro caso que acontece entre rivalidades e por disputa de drogas ou entre namorados”. <b>Professor D</b></p> <p>“A violência está nas relações entre os alunos: fala, gesto, comportamento. Há muito atrito verbal, muitos palavrões e</p>	<p>A violência para os professores é: desrespeito e ameaça ao professor; agressões verbais e físicas (dentro e fora da escola), preconceito e rivalidades entre os alunos; roubo. Sendo que, o <b>professor F</b> cita como violência a opressão dos modelos escolares aos adolescentes. O <b>professor I</b> relaciona a violência ao fato dos alunos serem provenientes de diversas realidades. Já o <b>professor J</b> vê a violência como reflexo da vivência familiar.</p>

discussão. Há também relatos de violência fora da escola, no entorno quando começa e termina a aula e no local/comunidade onde residem. Essa semana os alunos estavam indo embora e foram agredidos por alunos da escola vizinha simplesmente por passarem em frente ao colégio vizinho, ou seja, agressão de socos e pontapés por nada, e eu tive que intervir”. **Professor E**

“Como professor há pelo menos trinta e cinco anos, presenciei várias formas de violência, desde as grandes nas salas de aulas, a opressão dos modelos escolares aos adolescentes. Recentemente presenciei algo inusitado, a ameaça de um dos alunos a minha pessoa (e olha que sou grande) a solução foi policial”. **Professor F**

“Agressão aos colegas”. **Professor G**

“Agressões verbais e físicas são frequentes na escola e de forma crescente. Presenciei um roubo a um celular e o aluno que roubou foi agredido pelo colega de sala na tentativa de resgatar o produto do roubo”.

**Professor H**

<p>“O aluno vindo de várias Regiões Administrativas do Distrito Federal contribui para que as diferentes realidades gerem conflitos”. <b>Professor I</b></p> <p>“Mas a violência é trazida de casa, dos costumes, da vivência individual e familiar. Quando o aluno chega à escola toda “essa” vivência é colocada em ação. De acordo com o que é vivido pelo aluno em seu habitat ele irá responder de forma agressiva ou não na escola”. <b>Professor J</b></p>	
---	--

Na análise acima, percebemos que a maioria dos professores concorda que há violência na escola. A violência para os professores é: desrespeito e ameaça ao professor; agressões verbais e físicas (dentro e fora da escola), preconceito e rivalidades entre os alunos e roubo. Sendo que o professor F, diz que a escola oprime, sendo isso um tipo de violência. O fato de a escola ter alunos de Regiões Administrativas diferentes causa conflitos, sendo uma das causas de violência, segundo o professor I. O professor J, fala que as vivências dos alunos em casa, têm muito a ver com o comportamento deles na escola.

## COMO O PROFESSOR VÊ OS TRAÇOS DE IDENTIDADE DOS ALUNOS

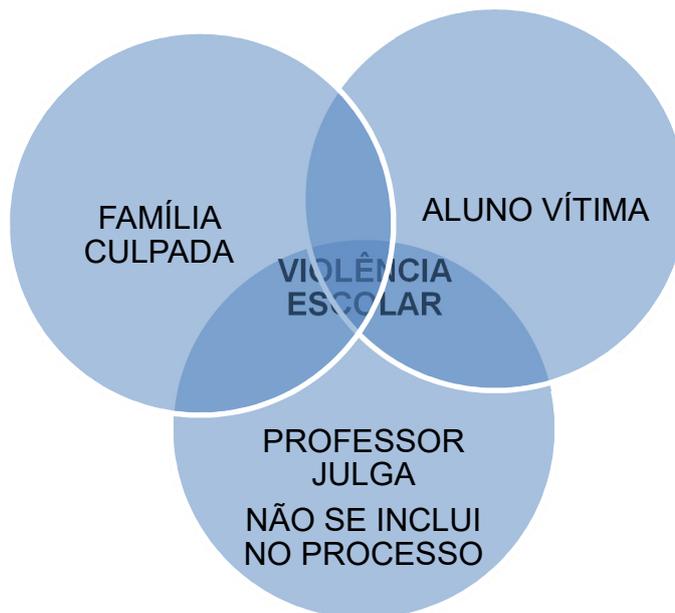
**Pergunta 2:** Como você caracteriza o aluno nesse contexto da violência?

TRECHOS	ANÁLISE	TRAÇOS DE IDENTIDADE DO ALUNO
<p>“Vítima com direitos violados”  <b>Professor A</b></p> <p>“Em geral, os alunos envolvidos nos casos de violência apresentam vários problemas no contexto familiar, como ausência de referências de pai, mãe ou algum adulto que exerça esses papéis”. <b>Professor B</b></p> <p>“Aluno com problemas na base familiar, falta de afeto e educação, alunos carentes”  <b>Professor C</b></p> <p>“A falta da estrutura familiar, pais que não têm compromisso com seus próprios filhos, em acompanhá-los na escola bem como em seus próprios lares. Não se comprometem com a</p>	<p>A maioria dos professores veem os alunos como vítima de problemas familiares, falta de afeto, falta de educação, da privação de liberdade, dos problemas na interação professor-aluno. A fala do <b>professor F</b>, põe a culpa na sociedade e diz que a família e a escola também são vítimas da violência, que é inerente a sociedade. Percebemos que a maioria dos professores colocaram a culpa na família.</p>	<p><b>Aluno vítima,</b>  carente,  sem grande perspectiva,  com baixa autoestima e baixo rendimento escolar.</p>

<p>educação de seus próprios filhos”.</p> <p><b>Professor D</b></p> <p>“Como mencionado que a violência é inerente a sociedade, a escola é reflexo, assim como a família. Em uma sociedade calcada na escravidão, na violência do trabalho. Nos meios de comunicação que fazem apologia dessa violência, em termos de massificação. Portanto, o aluno foi formado nesse universo da família, dos meios de comunicação e, numa dimensão extrema o processo é invasivo. Muitas vezes em reuniões com os pais, a solução para os professores apresentada é desferir uma surra nos alunos, nos filhos”.</p> <p><b>Professor F</b></p> <p>“Problemas familiares”.</p> <p><b>Professor G</b></p> <p>“A privação de liberdade, a interação professor-aluno, violência intrafamiliar e a competição entre os alunos com</p>		
---	--	--

<p>relação aos objetos de valor, ao namoro e a marcação de território (drogas)". <b>Professor H</b></p> <p>"É um aluno sem grandes perspectivas, baixa autoestima, problemas familiares e baixo rendimento escolar". <b>Professor I</b></p>		
<p>"O aluno se adapta. Hora sendo vítima e hora agredindo. Acho que ele se defende adaptando a essa realidade da violência, se esquivando de alguns alunos violentos, por medo acaba não relatando os casos que acontece. Quando ele está na escola ele sente-se protegido de alguma forma. Acho que as relações sociais, as notas, o aprendizado, o pertencimento social e o estado psicológico dos alunos são extremamente afetados".</p> <p><b>Professor E</b></p> <p>"Por exemplo: um aluno que não está acostumado a seguir regras quando chega à escola é transmitida a forma de agir, ele se revolta; fica agressivo e não entende o porquê de tantas regras. Outro exemplo é o aluno</p>	<p>Observa-se na resposta do <b>professor E</b>, que o aluno é agressor e uma vítima quando está com medo, e que se sente protegido na escola, há, assim, uma confusão nos traços de identidade do aluno.</p> <p>Já o <b>professor J</b>, fala algumas situações em que o aluno é culpado e outras em que o mesmo é vítima. Ele é culpado, quando não aceita seguir as regras da escola ficando agressivo. É vítima dos problemas familiares e das drogas.</p>	<p><b>Aluno vítima e culpado,</b></p> <p>Aluno violento, agressivo, sem interesse, desanimado e impaciente.</p>

<p>que tem problemas familiares (separação, abuso e maus tratos); eles chegam à escola agressivos, sem interesse e desanimados e quando se deparam com a responsabilidade de estudar atrapalham o convívio em sala, respondem os professores, não querem respeitar e obedecer. Mais um exemplo está relacionado aos alunos que estão acostumados a “mexer” com drogas. Esses alunos trazem todos os seus costumes para a escola: querem comandar, querem viver em grupos e quem não é da sua “turma” é agredido. Enfim a violência na escola pode ser física ou verbal. As duas formas são amplamente usadas. Os alunos não têm paciência querem resolver tudo brigando. A escola não deve ser a primeira experiência de aprendizado e ensinamento e sim a FAMÍLIA”.</p> <p><b>Professor J</b></p>		
--	--	--



A observação participativa, a análise das respostas dos professores, e a pesquisa bibliográfica sobre a violência escolar, leva-nos a perceber que não se pode concluir por uma única causa. A família, como primeira educadora por vezes transfere a responsabilidade para a escola, porque está refém de problemas socioeconômicos, ou com desajustes familiares. A escola, na figura do professor, culpa a família e a sociedade.

Para Camacho (2000), a vulnerabilidade social refletida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, permitindo que os alunos construam a violência como forma habitual de experiência escolar. Também, Levisky (1996 apud Almeida 2010) prefaciando o livro *A Violência na Sociedade Contemporânea*, acrescenta que “o processo educacional pode ser considerado como uma forma de violência”.

## 2ª PARTE – VOZ DOS ALUNOS

### COMO O ALUNO VÊ A VIOLÊNCIA

**Pergunta 1:** O que contribui para gerar a violência escolar?

TRECHOS	ANÁLISES
<p>“Intimidação, empurrões e provocações por alunos. Porte de armas dentro da escola, e ameaças feitas por redes sociais e até mesmo pessoalmente... Esse é um depoimento de um adolescente”.</p> <p><b>Aluno A</b></p> <p>“Venda e consumo de drogas, ameaças, fofocas, traição, falsidade, discussão por causa de meninos, olhar de mau jeito, pisar nos tênis dos outros e roubos de coisas”. <b>Aluno B</b></p> <p>“O que contribui para gerar a violência é a má companhia e as fofocas, que podem gerar brigas e até mortes nas escolas. As drogas também contribuem para a violência dentro e também fora das escolas”. <b>Aluno C</b></p>	<p>As causas da violência escolar entre os alunos são: intimidação, empurrão, provocação, ameaça, porte de arma, drogas, fofocas, traição, falsidade, má companhia, gangues, bullying, discussão, roubos, competição, brincadeiras de mau gosto.</p> <p>Segundo o <b>aluno H</b>, outra causa da violência escolar é o desrespeito professor-aluno, demonstrando que a violência não ocorre somente entre os alunos, envolve o professor, também.</p>

“O que contribui é a provocação, olhar demais os outros, querer bater, o xingamento e querer ser melhor que os outros”. **Aluno D**

“Alunos que fazem fofocas para gerar brigas; que não gostam de outro aluno e por causa disso já querem brigar; pessoas que gostam de arrumar brigas só de olhar”. **Aluno E**

“Eu acho que contribuem para a violência: as intimidações, as gangues e as drogas. Muitas vezes acontecem brigas entre gangues. No caso das alunas, as brigas acontecem por causa dos namorados ou de fofoca entre elas”. **Aluno F**

“Fofocas (meninas), bullying, pessoas mal-educadas que ameaçam as meninas, discussão, brigas sobre homens”.

**Aluno G**

“Brigas entre alunos, discussões, ameaças, palavrões e desrespeito professor-aluno”. **Aluno H**

<p>“O que contribui para a violência é as pessoas brigarem por que são muito folgadas e querem brigar com as outras”. <b>Aluno I</b></p> <p>“Fofoca, olhar de cara feia, dar em cima de namorado(a) e etc....”</p> <p><b>Aluno J</b></p> <p>“Fofoca entre as pessoas, causando brigas e levando a violência. Violência entre as meninas”. <b>Aluno L</b></p> <p>“O que contribui para a violência na escola é os alunos que se metem em coisas erradas, que procuram brigas porque gostam de brigar, fofoca e brigas entre meninas”. <b>Aluno M</b></p> <p>“Drogas, armas, fofocas, trair e ameaças”. <b>Aluno N</b></p> <p>“Pequenas discussões por causa de brincadeiras de mau gosto e etc....”</p> <p><b>Aluno O</b></p>	
--	--

Observamos que a maioria dos alunos citaram as causas da violência entre eles, mas o **aluno H** citou que o desrespeito professor-aluno como uma das causas da violência escolar, percebendo assim, que o professor está

envolvido com a violência escolar, entretanto, na análise da voz dos professores, concluímos que ele se exclui dessa responsabilidade.

## COMO O ALUNO VÊ OS TRAÇOS DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES

**Pergunta 2:** Para solucionar essa questão, o que você acha que o professor deverá fazer?

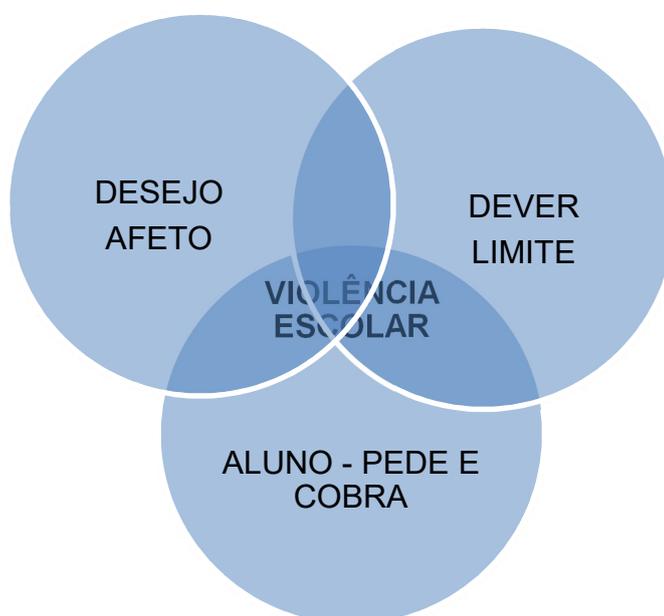
TRECHOS	ANÁLISE	TRAÇOS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR
<p>“Aconselhar o aluno, dar dicas como evitar isto, conversando com os pais e a FAMÍLIA”. <b>Aluno A</b></p> <p>“Ele deverá ser mais astuto, mais atencioso, evitar deixar os alunos ficarem fazendo fofocas, fazer com que os alunos se dessem bem, não deixar que os alunos briguem por causa de besteira”. <b>Aluno B</b></p> <p>“Os professores deverão aconselhar os seus alunos que isso não leva ninguém a lugar nenhum e deve também sempre estar cobrando isso dos alunos e incentivando. Os professores deveriam fazer palestra</p>	<p>Os alunos de modo geral, demonstraram precisar de afeto, muitas vezes confundindo o papel do professor como o de pai ou amigo.</p> <p>Percebe-se que o professor está ausente, não dialoga com os alunos e nem com a família e não é conselheiro.</p> <p>Os alunos acham que o professor deveria cobrar mais.</p>	<p>Amigo</p> <p>Pai</p> <p>Cobrador</p> <p>Deve estar mais presente</p>

<p>para conscientizar os alunos”. <b>Aluno C</b></p> <p>“Conversar mais com os alunos, ter mais atividades legais que não tenha stress”. <b>Aluno D</b></p> <p>“Acho que os professores deveriam fazer os alunos conversarem uns com os outros alunos, mas acho que os professores não iam ajudar, por que às vezes, o aluno que deveria ver os seus próprios erros e tentar melhorar. O professor deveria falar com os pais para ver se eles conversam com os filhos para que melhorem”. <b>Aluno E</b></p> <p>“Eu acho que os professores devem trabalhar mais com os alunos e ver como agem, ou se envolver mais com os alunos”. <b>Aluno F</b></p> <p>“Não, acho que ele tem que ficar na dele, porque cada um tem a sua vida e sabe se cuidar”.</p> <p><b>Aluno G</b></p> <p>“Os professores deveriam tomar uma atitude para que os alunos não</p>		
---	--	--

<p>discutissem nem gerassem tanta violência na sala de aula ou na escola. <b>Aluno H</b></p> <p>“Acho que os professores podem dar conselho para os alunos não brigarem”. <b>Aluno I</b></p> <p>“Acho que nada, porque quem deve cuidar disso é a direção e não o professor. Mas uma boa conversa pode ajudar”. <b>Aluno J</b></p> <p>“Os professores devem fazer uma reunião para decidir se tira a pessoas da escola, caso seja algo muito grave”. <b>Aluno L</b></p> <p>“Ser mais severo na sala de aula e não deixar os alunos brigarem por qualquer coisa”. <b>Aluno M</b></p> <p>“Os professores deveriam dar uma disciplina melhor para os alunos, para reduzir os conflitos dos alunos. Aumentar o tempo livre, kkk. Colocar mais policiais na área verde, e os mesmos deveriam fazer uma revista no primeiro horário, para ver se os alunos estão com drogas na mochila.</p>		
---	--	--

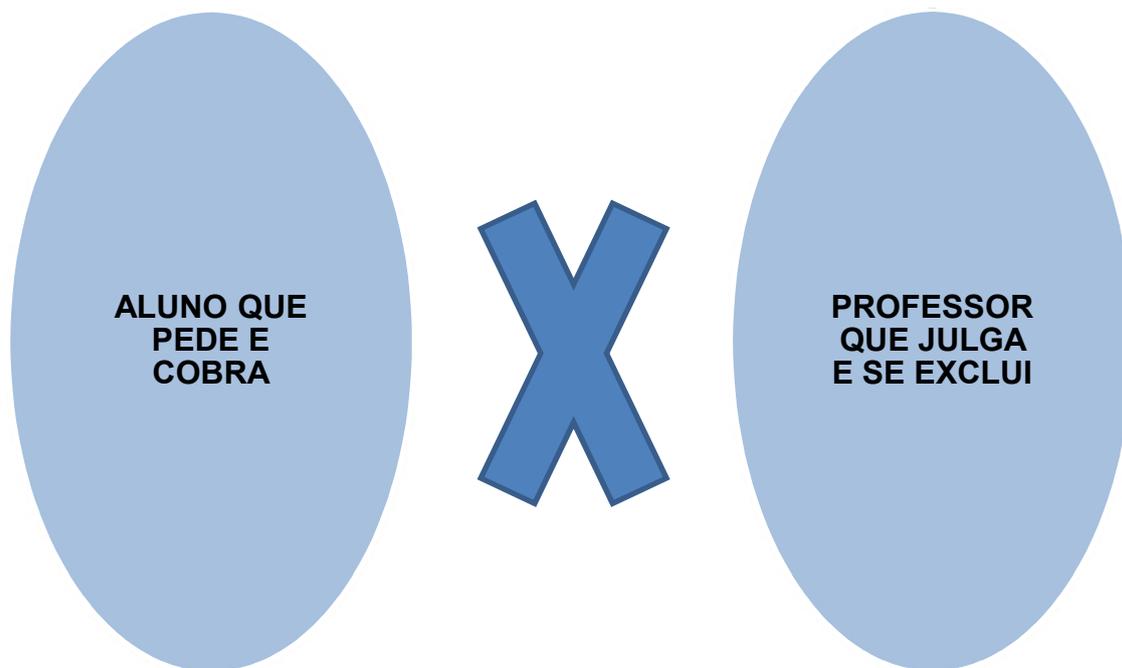
<p>Os professores podiam das umas aulas melhores para os alunos”.</p> <p><b>Aluno N</b></p> <p>“Tomar providencias drásticas e com maior efeito”. <b>Aluno O</b></p>		
--	--	--

Nesta análise, o aluno pede que o professor lhe dê mais afeto, e que ao mesmo tempo cobre mais dele. Szadkoski (2010), sugere que o professor converse com os alunos sobre outros métodos para resolver os problemas que não a agressão e os conscientize sobre os direitos e deveres de cada um na sala de aula. Imagina-se que se o professor procurar mudar neste sentido, o aluno pode melhorar o seu comportamento na escola, minimizando assim, a violência.



**3ª PARTE – CRUZAMENTO DAS VOZES DOS PROFESSORES E DOS  
ALUNOS**

**NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA**



**NO CONTEXTO DA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reforça através da análise dos dados gerados, que a afetividade e a autoestima influencia na Identidade dos alunos e, conseqüentemente, nos episódios de violência na escola.

Os professores sentem em sua maioria que a violência tem como uma das causas a falta de estrutura familiar; também, citam a sociedade.

Percebe-se na identidade dos alunos a carência de afeto, a baixa autoestima, e no pensamento de um professor, sem grandes perspectivas, o que vem a corroborar com os objetivos da pesquisa.

Já na análise das respostas dos alunos, percebemos que a maioria pede mais atenção, afetividade, envolvimento, responsabilidades, mais disciplina, demonstrando que a carência afetiva influencia a autoestima e a identidade dos mesmos.

Dentro do pensamento de Paulo Freire (1997), penso ser necessário ousar ser professor que inclui o emocional, a vivência pessoal do aluno no desafiante ato de ensinar.

O professor pode minimizar os problemas dos alunos valorizando e incentivando o seu potencial para que se sintam acolhidos.

A comunidade escolar deve buscar um bom relacionamento com a família, através de atividades extracurriculares, pois esta parceria aumenta as chances de uma escola sem violência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, P e ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- ALMEIDA, Maria da Graça (org.). A violência na sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- APPOLINÁRIO, Fábio. Vínculo e cura. Revista Viver Psicologia, nº 129, ano XII, pag. 7. Editora Duetto, 10/2003.
- ASSIS, S. G; AVANCI, J. Q. Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.
- BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRAGA, Carla; DIAS, Juliana. O gênero memória de leitura e o professor em processo de mudança. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades UNB, v. 10, p. 300, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997: p.107 e 108.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997: p. 25.
- CAMACHO, L. M. Y. Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. São Paulo, 2000. Tese (dout.) Universidade de São Paulo.
- COOPERSMITH, S. The Antecedents of self-esteem. São Francisco: Freeman, 1967.
- DIAS, Juliana de Freitas. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v.12, p. 213 – 246, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GIROUX, Henry. A escola crítica e a política cultural. São Paulo/SP: Cortez Editora/autores associados, 1987.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na pós-modernidade. Ed 11ª. Ed. DP&A, 2006.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. Revista de Educação AEC< v. 23, n. 91, p. 37 – 44, 1994. Nóvoa. A (coord.) Os professores a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MRUK, C. Self-esteem: research, Theory, and practice. New York: Springer, 1995.

OLIVEIRA, Derli Machado. Análise crítica do discurso e letramento crítico. Revista Fórum identidades. Gepiadde, ano 5, v.9. Itabaiana, 06/2011.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PINO. A. (mimeo). Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

RAMALHO, Viviane. Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso, v. 7 n. 1. São Paulo 06/2012.

ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu de (org.), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. Ed. Vozes, 2000.

SZADKOSKI, Clarissa Maria Aquere. Violência nas Escolas. In: ALMEIDA, Maria da Graça (org.). A violência na sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

THOMAS, J. (1993). Doing Critical Ethnography. California: Sage Pub Co. (Qualitative Research Methods, Series 26).

## ANEXOS



Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas  
Coordenação de Formação Continuada de Professores  
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas  
Interdisciplinares nos Anos Finais



---

### **Monografia: VIOLÊNCIA ESCOLAR: INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE E DA AUTOESTIMA NA IDENTIDADE DOS ALUNOS.**

**Pesquisadora: Léa Azevedo Bittencourt**

**Orientadora: Juliana de Freitas Dias**

### **Questionário para os professores**

1) A violência na escola é uma realidade na sua escola? Relate um caso ou mais.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Como você caracteriza o aluno nesse contexto da violência?

---

---

---

---



www.unb.br

Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas  
Coordenação de Formação Continuada de Professores  
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas  
Interdisciplinares nos Anos Finais



**Monografia: VIOLÊNCIA ESCOLAR: INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE E DA AUTOESTIMA NA  
IDENTIDADE DOS ALUNOS.**

**Pesquisadora: Léa Azevedo Bittencourt**

**Orientadora: Juliana de Freitas Dias**

**Questionário para os alunos**

1) O que contribui para gerar a violência escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Para solucionar essa questão, o que você acha que o professor deverá fazer?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

