



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE  
LICENCIATURA**

Denise Ayres d'Ávila

**ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE  
VIOLÊNCIAS NARRADAS POR ESTUDANTES DE  
MAGISTÉRIO.**

Florianópolis  
Santa Catarina  
2019



Denise Ayres d'Avila

**ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE  
VIOLÊNCIAS NARRADAS POR ESTUDANTES DE  
MAGISTÉRIO.**

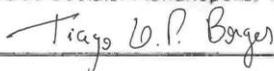
Trabalho de Conclusão de Licenciatura  
apresentado como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado  
em Ciências Sociais pela Universidade  
Federal de Santa Catarina.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Noemi C.  
Caponi..

Florianópolis  
Santa Catarina  
2019



**ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE VIOLÊNCIAS NARRADAS  
POR ESTUDANTES DE MAGISTÉRIO.**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciatura em Ciências Sociais, e aprovado em sua forma final pelo curso de Ciências Sociais, Florianópolis, 10 de junho de 2019.



Professor Dr. Tiago Daher Padovezi Borges  
Coordenador do Curso

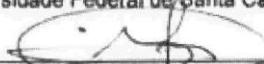
**Banca Examinadora:**



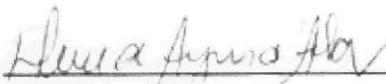
Prof.ª Dr.ª Sandra Noemi Cucurullo de Caponi  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Maria Soledad E. Orchard  
Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dr.ª Fernanda Martinhago  
Membro



Denise Ayres d'Ávila  
Autora



*Dedico este trabalho à Gabriella que desde sua chegada fez meus dias lindos.*



## **Agradecimentos**

Há seis anos aproximadamente, fui a um evento na UFSC e me deparei com uma senhora empoderada, de discurso firme e coerente acerca da saúde mental, pensei comigo: "seria um sonho estudar com essa professora". Pois, esta senhora foi minha professora, orientadora do mestrado e agora orientadora neste trabalho. Sua delicadeza e respeito por minha escrita são de uma generosidade comovente e inicio meus agradecimentos com ela, obrigada Sandra Caponi!!

Agradeço minha família por durante toda essa imensa jornada ter me apoiado, consolado e estimulado a não desistir. Foram anos duros, desafios complexos e, muitas vezes, pensei em abandonar o curso. Lembro-me de uma apresentação de trabalho em que saí desanimada, chorosa e minha irmã dizia que eu não deveria desistir do que gosto por um professor em seu mau dia. Obrigada Aline pelas energias e palavras de estímulo, Rachel por seu olhar carinhoso e presença constante nas minhas crises e choros, mãe por respeitar minha ausência (sempre que possível) e Gabriella, vocês me estimulam a ser uma pessoa melhor todos os dias. Uma curiosidade é que só cursei Ciências Sociais porque Gabriella estava nervosa com o vestibular e pediu para eu fazer vestibular com ela, ela escolheu o curso numa manhã ensolarada e a aprovação foi absolutamente inesperada, mas bem-vinda!

Me lembro perfeitamente do meu primeiro dia de aula e estou saindo transformada por uma educação de qualidade, cuidadosa e emancipadora, minha imensurável gratidão a Universidade Federal de Santa Catarina e sua equipe pedagógica e administrativa!

Agradeço minhas amigas de luta Franciny, Greici, Larissa, Andressa e Aline que me ensinaram a praticar a política que aprendi na teoria deste curso, vocês são ouro! Clã da resistência!

Agradeço as amigas prejudicadas pela minha constante ausência, mas que não desistiram de mim, obrigada Livia e Paulinha!!

Agradeço ao Arthur Oliveira que todos os dias me ensina o sentido do amor e amizade, me ensina que para estar junto não precisa de metragem e é um dos mais intuitivos amigos que tenho. Sente quando eu preciso e quando deve estar presente.

Agradeço meus colegas-amigos Luan, Janete (Anne), Regina, Raquel, Arthur, Humberto e tantos outros que levarei para a vida, amo vocês e agradeço por terem se metido nessa empreitada comigo!

Agradeço ao Rogério e Rose, da secretaria deste curso, que sempre estiveram disponíveis para saciar nossas angústias e dúvidas burocráticas.

Todos os semestres me questionava se devia ir até o fim e sempre encontrei professores que fizeram este questionamento ruir, assim, agradeço aos professores que foram molas propulsoras para minha dedicação à essa formação. Obrigada: Jacques Mick, Ary Minella, Atílio Butturi, Amurabi Oliveira, Nise Jinkings, Vânia Cardoso e Antonio Brunetta sem vocês eu teria sucumbido!

Falei muito em desistir até agora nestes agradecimentos, mas essa graduação foi feita em anos de muita dor e adoecimento, assim, agradeço minha médica Juliana que topou me operar e bancou as adversidades, meu instrutor de yoga Lerivan que me deixou no eixo e minha analista Renata que me acolheu no medo de enfrentar meus monstros.

Agradeço a minha banca que dedicou tempo, paciência e conhecimento para aprimorar este trabalho, obrigada Marisol e Fernanda!

Por fim, agradeço a Dilma Rousseff e a Luiz Inácio Lula da Silva pelos anos de maior investimento na educação desse país, aos quais fui privilegiada, e pelos diversos ensinamentos de resistência, resiliência, respeito à democracia, luta e perseverança. Parafraseando Chico Buarque, “nunca me arrependi de votar no Partido dos Trabalhadores” e parafraseando Dilma “não esperem de mim o silêncio dos covardes”. Minha eterna gratidão! Se um dia tive orgulho de meu país, foi pelo que vocês me fizeram ver!  
**LULA LIVRE!!**

*“Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades”. Gilberto Freyre*



## RESUMO

O presente trabalho advém da experiência prática da atividade em Estágio Supervisionado I e II no Instituto Estadual de Educação, requisito à formação de Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Durante esta prática, foram observadas em aula e em questionário exploratório, das condições sociais e econômicas, que todas as estudantes apresentavam narrativas violentas experienciadas no ambiente escolar e intrafamiliar. Assim, o objetivo aqui proposto foi de investigar as percepções das estudantes do magistério acerca das plurais violências vividas em seus processos de formação. Para isso, se faz um resgate do processo de universalização do estudo no Brasil, das políticas públicas que promovem o bem estar social e inserem a escola no eixo central de proteção à infância e tipificações das violências, tais quais as vias de denúncia e tratamento. O *corpus* desse estudo é composto por um questionário semi-estruturado sobre violência, aplicado em uma sala de quarto ano do magistério formada por dezesseis mulheres e as respostas dialogadas com autores que promovam discussão a temática, tais quais, Minayo, Arendt, Foucault, Agamben, Althusser e Butler.

**Palavras-chave:** Violência. Escola. Proteção. Sociedade.



## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	21
2.1. Instituto Estadual de Educação.....	23
2.2. Estrutura física e de pessoal.....	24
2.3. Modalidades de ensino e projetos oferecidas pelo IEE.....	25
2.4. O Curso de Magistério.....	27
2.5. Delimitação da população da pesquisa .....	28
<b>3. UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL</b> .....	30
<b>4. VIOLÊNCIAS E AS TIPIFICAÇÕES QUE ORIENTAM A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL</b> .....	36
<b>5. VISITA ESCOLA</b> .....	44
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	54
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	56
<b>8. ANEXO I</b> .....	64
<b>9. ANEXO II</b> .....	65
<b>10. ANEXO III</b> .....	71



## 1. INTRODUÇÃO

---

O trabalho desenvolvido investigou as percepções das estudantes do magistério, algumas dessas regressas da evasão escolar, acerca das plurais violências vivenciadas em suas formações enquanto sujeitos sociais e estudantes. Para atingir esse fim, foi realizada revisão de literatura, questionário exploratório com as estudantes e de suas respostas dialogadas com autores que destacam a questão da violência em seus trabalhos aferindo contatos com a burocratização das relações humanas e seus dispositivos de disciplinarização e reprodução social, isto é, Minayo, Arendt, Foucault, Agamben, Althusser e Butler.

O percurso teórico eleito para atingir este fim buscou compreender a universalização do ensino no âmbito brasileiro, a construção de uma sociedade civil organizada que vise o bem estar social e entender os conceitos de violência, tipificações de violência pela rede de proteção e ações assumidas quando diagnosticado o problema.

Tal demanda de pesquisa surgiu da oportuna vivência em estágio obrigatório para formação em Licenciatura de Ciências Sociais. Nesta experiência, as dezessete estudantes do magistério (todas mais velhas, com histórico de evasão escolar) preencheram questionário exploratório do campo aos estagiários. Uma das questões presentes em tal instrumento questionava 'vivências violentas no ambiente escolar' e a resposta foi unânime como 'sofrida', inclusive, houve relutância e preocupação manifesta em ser identificada por sua resposta.

O questionário empregado na ocasião possuía quarenta e oito perguntas, algumas discursivas outras objetivas. Entre as dezessete estudantes que participam da turma, percebeu-se que todas possuíam mais de vinte anos, nove se autodeclararam brancas, seis pretas e duas pardas. Dentre elas, onze manifestam vivenciar maternidade e referente a situação socioeconômica doze apresentam como renda familiar de um à três salários mínimos, enquanto as outras cinco referem que a renda familiar é de um salário mínimo. Majoritariamente se deslocam dependendo do

transporte coletivo para frequentar as aulas, dezesseis vão de ônibus, e apenas duas não residem em Florianópolis.

A história escolar familiar da pesquisa aponta para uma baixa cultura de escolarização, 59% referem que a genitora não completou o ensino fundamental, enquanto 53% dos genitores também não concluíram essa etapa. Apenas uma estudante respondeu para a formação nos genitores em ensino fundamental, outra na formação dos genitores no ensino médio e uma apresentou que os pais completaram curso superior. Nesse ponto, reflete-se sobre o movimento de resistência vinculado ao regresso escolar em famílias cujo capital cultural é de desinvestimento educacional formal e ingresso precoce no campo de trabalho e ocupação de empregos de base, de baixos salários (BOURDIEU, 1998).

O investimento na educação e a intenção em cursar magistério refletem a expectativa de oportunidade de alçar salários mais altos, especializados, portanto com mais demanda de conhecimento. Nessa esteira, 53% das estudantes responderam que a escolha de conclusão do ensino médio e formação em magistério pretendem angariar melhor colocação no mercado de trabalho.

Algumas questões no questionário exploratório referiam sobre pertencimento e afeto na escola e a importância desse tipo de discussão. Nesse ponto, todas mencionam vivências violentas no ambiente escolar ao refletirem suas histórias escolares, sejam por preconceitos, racismo, agressão física, assédio, abuso sexual ou físico.

Com isso, percebeu-se a necessidade de investigação frente essa problemática e até mesmo entendimento se foram conseqüentes à decisão de evasão escolar, se houve denúncia aos órgãos competentes, se o regresso ao ambiente escolar manifestou reinserção nas mesmas experiências, se houve prejuízo à saúde mental, se há histórico de tratamento à saúde mental decorrente.

Tais análises podem propiciar uma problematização do ambiente escolar e sensibilização frente à questão. A visibilidade do que emerge das falas estudantis, oculto muitas vezes pela naturalização da violência, pela vergonha e pelo sentimento de inutilidade da denúncia decorrente da

visão de impunidade, podem trazer elementos para aprimoramento da rede protetiva.

As matrizes motivacionais desta pesquisa surgiram de duas convergências práticas da pesquisadora que aqui se dedica: a primeira como psicóloga (primeira formação de quem vos escreve) do Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS) no exercício profissional no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) cuja intersectorialidade é constante e a comunicação com famílias e escolas no objetivo de romper violações de direitos diversos é necessária, e a experiência com o Estágio Supervisionado I e II em Ciências Sociais na disciplina de Sociologia da Educação no Instituto Estadual de educação.

Os cinco anos de exercício profissional como psicóloga do Paefi já haviam conduzido à percepção da escola como um ponto estratégico de detecção, comunicação e intervenção nos quadros de violências intrafamiliares ou comunitárias que transbordam nos comportamentos e falas dos estudantes. Inúmeros projetos, pesquisas e trabalhos marcam a escola como instrumento de proteção aos estudantes, tanto de comunidades violentas, quanto de famílias com fragilidades de vínculos ou reprodutoras de ciclos de violências.

A Constituição brasileira e o Estatuto da Criança e Adolescente responsabilizam a sociedade como um todo na proteção à infância e adolescência e diretamente aciona uma rede de proteção que se faz presente por escola, postos de saúde, comunidade, assistência social, Ministério Público, Conselhos Tutelares (FERREIRA, 2010).

Indo além, no ano de 2016, o Governo de Santa Catarina institui a “Semana de Combate a Pedofilia” por meio da Lei nº 16.878/2016 legitimando a escola como dispositivo de proteção do Estado e sociedade. Tal lei, apesar de possuir um nome específico de violência, institui no calendário escolar uma semana de conscientização para as violências diversas que acometem a infância e a adolescência, assim como, meios de prevenção e combate.

Apesar da visão protetiva da escola, é sabido que a escola também viola direitos (SCHILING, 2016). Tanto que há um incontável número de ações para combate ao *bullying*, violências físicas, sexuais, racismo, respeito à pluralidade étnica e religiosa.

Aqui parte-se do princípio que as experiências violentas vivenciadas no ambiente escolar deixem marcas na qualidade da saúde mental dos estudantes em escolarização. A escola cabe por promover sofrimento no embate disciplinarizador e reproduzir violências tipificadas.

Dessa forma, os resultados elencados dessa pesquisa, por meio desse recorte populacional, podem servir de base a ações de sensibilização sejam promotoras de dimensionamento das experiências escolares negativas, levando a discussão ampliada da problemática.

## 2. METODOLOGIA

---

Este trabalho foi composto como um estudo exploratório descritivo em que se pretendeu analisar as histórias, opiniões e características de uma amostra populacional à qual se presume representativa de um todo. (PRODANOV; FREITAS, 2013) Por meio de questionário exploratório realizado com uma turma do quarto ano do magistério do Instituto Estadual de Educação, colheu-se dezesseis entrevistas com estudantes (visto as reconfigurações da turma), todas mulheres, acerca de estrutura familiar, econômica, social e perspectiva de experiência educacional.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), questionário é uma estratégia de coleta de dados acerca de um determinado problema e a escolha deste objetivou englobar a compreensão do tema apresentado as estudantes frente às demandas do roteiro previamente estruturado na perspectiva histórica do estudante secundarista e serviram de compreensão da visão dos educandos sobre suas experiências violentas na formação. As questões compreenderam aspectos do cotidiano, a realidade socioeconômica, como entendem a violência, como lidou com as experiências violentas e quais sentidos deram a sua visão de mundo e escola.

O tratamento dos dados foi observado partindo da condução teórica de análise do discurso *foucaultiano* buscando compreender como as relações de poder cercaram comportamentos e produziram coerções aos estudantes que se manifestaram na pesquisa.

Em 1970, Michel Foucault proferiu sua aula inaugural no Collège de France, neste momento, menciona que “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível” (FOUCAULT, 2014, p.5) este trabalho buscou o mesmo, buscou ser envolvido por todos os relatos, ser conduzido ao começo de toda percepção violenta experienciada.

Na perspectiva *foucaultina*, a produção discursiva de toda a sociedade é regulada, controlada, redistribuída e organizada para exercer a função de conjurar poderes e

perigos. A fala não é livre e despreziosa, se fala com um fim e não se fala tudo a qualquer momento. O texto de Foucault (2014) localiza interdições ao discurso frequentemente observáveis, tais como: tabu do objeto, ritual da circunstancia e direito privilegiado.

Para este autor, toda fala é precedida de uma voz anterior que possibilitou sua expressão. O que Foucault (2014) pretende explicar é que se fala dentro de uma cadeia comunicativa, um sistema discursivo, que nos autoriza a discursar e como discursar. O discurso é objeto de desejo e luta pelo poder que emana dele.

Ao se aplicar esse questionário com as estudantes, se buscou que a fala não fosse cerceada por regras da pesquisadora, assim, não se organizou a turma para que as respostas não fossem contaminadas pela dimensão de grupo, buscou-se que as palavras e as coisas surgissem na dimensão do ambiente comum das estudantes.

As palavras e as coisas existem na discursividade e a ausência em discurso invisibiliza a existência do fenômeno, objeto. Assim, o discurso é apoiado num aporte institucional, regido por regras, práticas pedagógicas e classificatórias, que permitem sua existência, e o discurso encontra no próprio discurso um sistema de regulação. O novo não está no dito, no anunciado, mas sim no acontecimento que fura as permissões de existência com o ato. (FOUCAULT, 2014)

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma "polícia" discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. (FOUCAULT, 2014, p.34)

Nessa perspectiva teórica, falar sobre educação, violência e ensino é falar do que se fala disto, isto é, é entendendo as condições de existência, efeitos e jogos de dizer verdadeiro desses fenômenos e dispositivos. A análise proposta por Foucault (2015) se concentra nas instâncias de controle da discursividade compreendendo seus aspectos genealógicos, política aplicada ao saber, e arqueológicos, construções de saberes, a chamada *arqueogenealogia*, isto

é, a relação saber-poder presente na discursividade que foi estudada.

Neste ponto, se faz necessária a compreensão do termo ‘dispositivo’ muito usado na obra de Foucault, mas definido didaticamente por Agamben (2016) sendo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2016, p.39) tendo aqui sua correlação evidenciada pelo ensino, educação e escola na formação de gerações de brasileiros. Desta forma, torna-se imprescindível a compreensão do local de fala desta pesquisa, a instituição em que os dados foram colhidos.

### **2.1. Instituto Estadual de Educação**

O Instituto Estadual de Educação (IEE) foi inaugurado em 10 de junho de 1892, pelo governador Tenente Manoel Joaquim Machado. Foi por meio do Decreto n.º 55 que se originou a Escola Normal Catarinense que reformava a educação pública no Estado de Santa Catarina, compreendendo que a educação “estava relacionado diretamente ao engrandecimento da Pátria” (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 7).

O início dos trabalhos do IEE se deram nos porões do Palácio da Província – hoje Palácio Cruz e Souza – e junto ao Liceu de Artes e Ofícios, a Escola Normal Catarinense foi a primeira instituição escolar estadual, e tinha por missão formar professores da educação primária e até 1919 realizava tal tarefa em um prazo de três anos.

A inadequação de espaço para trabalhos de formação de professores só foi superada com no de 1926, quando o então governo de Hercílio Luz forneceu nova sede a Escola Normal Catarinense sitiando-a Rua Saldanha Marinho. Ao longo das décadas, ocorreram diversas alterações no cenário educacional no Estado e o colégio também passa por alterações em atribuições e nomenclaturas.

A mudança para o endereço atual de deu em 1963, quando a instalação da escola foi feita à Av Mauro Ramos.

Entretanto foi em 1969 que a nomenclatura conhecida hoje foi instituída e passou-se a chamar Instituto Estadual de Educação. (PPP, p. 8)

## **2.2. Estrutura física e de pessoal**

O IEE está localizado no centro da capital do Estado Catarinense e possui uma área de 52.000 m<sup>2</sup>, desta uma área construída de 22.000 m<sup>2</sup>, sendo considerado o maior colégio público do Brasil e da América Latina. Cotidianamente, por suas instalações, passam cerca de 8.500 pessoas – entre alunos, funcionários, professores e comunidade – durante os seus três turnos de trabalho (PPP, p. 8).

O Projeto Político Pedagógico (PPP, p. 8-9) apresenta uma estrutura física é composta por:

- A. 144 salas de aula;
- B. Laboratórios: Química, Física, Português, História, Geografia, Artes, Matemática, Ciências Biológicas, Magistério, "Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso" e Língua
- C. Estrangeira (todos com biblioteca específica);
- D. Audiovisual com duas salas de projeções;
- E. Auditórios: Pedro Bosco (com capacidade para 200 pessoas) e Professora Myrthô (com capacidade para 40 pessoas);
- F. 02 salas de Professores – EDA e Ensino Fundamental AF e EM;
- G. Complexo Esportivo: com 2.500 m<sup>2</sup> de área construída (ginásio, quadras poli - esportivas ao ar livre, pista de atletismo, etc.);
- H. Estúdio de Dança: jazz, dança de salão, ballet e outros estilos;
- I. Dois refeitórios, um na Escola de Aplicação e outro no pátio central com atendimento diário para alunos, funcionários e professores;
- J. Biblioteca Central: atendimento e assistência para alunos, professores e funcionários;
- K. Sanitários: Ala Central Baixa, Ala Sul Alta, Ala Central Alta e Ala Norte;

- L. Vestiários: Complexo Esportivo Rozendo Vasconcelos Lima;
- M. Coordenações de Ala: Central Baixa, Central, Magistério, Sul Alta e Norte;
- N. Praça dos Namorados;
- O. Salas das Coordenações: Geral, de Ensino e Administrativa, das Assessorias e de Turno;
- P. Memorial;
- Q. Guaritas: são 3, localizadas na Avenida Mauro Ramos, Avenida Hercílio Luz e Rua Anita Garibaldi
- R. Estacionamentos: 1 e 2;
- S. Pátios: da Escola de Aplicação, principal inferior e superior;
- T. Rampas de acesso piso superior: 1 2,3 e 4;
- U. Dois Laboratórios de Informática,
- V. Wireless em todos os ambientes da escola.
- W. 01 Sala de SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) completa.

Destinadas ao atendimento de 5.000 alunos matriculados entre Ensino Fundamental, Ensino Médio, Magistério e Projetos. O IEE possui uma equipe de 460 profissionais, entre efetivos e contratados temporariamente (os chamados ACT's), com qualificações que variam entre Doutores, Mestres e Especialistas, além de aproximadamente 100 funcionários administrativos. O IEE também conta com profissionais terceirizados responsáveis pela segurança e triagem dos visitantes (PPP, p. 9).

### ***2.3. Modalidades de ensino e projetos oferecidas pelo IEE***

---

Corroborando com a LDB, Lei 9394, e com a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de acordo com o PPP (p. 13-14), o Instituto Estadual de Educação apresenta como estrutura pedagógica:

a) Modalidade Regular

- ❖ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ❖ Ensino Fundamental – Anos Finais
- ❖ Ensino Médio
- ❖ Ensino Médio Inovador
- ❖ Magistério – Habilitação: Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ❖ Magistério – Habilitação: Ensino Fundamental – Anos Finais
- ❖ Cursos Profissionalizantes – Mediatec (Concomitante – Pronatec) e Pós Médio.

b) Escola Pública Integrada:

b.1) Educação Científica:

- ❖ Laboratório – Química
- ❖ Laboratório – Matemática
- ❖ Laboratório – Alfabetização e Leitura – PROADA e PRO-LEITURA
- ❖ Laboratório – Ciências / Biologia
- ❖ Laboratório – Língua Estrangeira
- ❖ Laboratório – Física
- ❖ Laboratório – Filosofia / Sociologia / Ensino Religioso
- ❖ Laboratório – História
- ❖ Laboratório – Artes
- ❖ Laboratório – Geografia
- ❖ Língua Portuguesa e Literatura

b.2) Coordenação EPI / EMI

- ❖ Professor Orientador AI
- ❖ Professor Orientador AF
- ❖ Professor Orientador/NOTURNO
- ❖ NTE Insular – IEE
- ❖ Gestão da Tecnologia

b.3) Atividades Curriculares Complementares – EPI / EMI

- ❖ CELE – Centro de Línguas Estrangeira:  
Inglês, Espanhol, Francês e Alemão.

- ❖ Esporte:
  - Atletismo
  - Basquete Feminino
  - Basquetebol Masculino
  - Futsal Feminino
  - Futsal Masculino
  - Ginástica Artística
  - Ginástica Rítmica
  - Handebol
  - Judô
  - Voleibol
- ❖ Cultura
  - Banda/ Percussão / Coreógrafa
  - Coral / Teclado
  - Dança
  - Studio de Dança: Alongamento – Preparação Física, Ballet Clássico, Dança

#### **2. 4. O Curso de Magistério**

De acordo com Vieira (2014) o IEE é considerado um importante dispositivo na formação de professores para o Estado de Santa Catarina, isso desde a sua criação. É no Curso de Magistério do IEE que diversos profissionais se habilitam ao trabalho em Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como, aos egressos a habilitação em Educação Especial.

Em entrevista realizada no dia 17/05/2018, a professora Solange Richartz Wilvert mencionou que as estudantes do Curso de Magistério seguem o currículo do Ensino Médio até o segundo ano e a partir do terceiro ano matriculam-se no Magistério para mais dois anos de formação direcionada ao exercício da formação por disciplinas específicas à educação de Alfabetização e Letramento, Educação e Infância, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Organização e Legislação Escolar, Educação Especial, Libras e Didática, com cumprimento de Estágio Curricular obrigatório.

Tal formação encontra garantia de reconhecimento “para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) em seus artigos 62 (redação alterada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) e 62-A (incluído pela Lei 12796 de 4 de abril de 2013) que prevê a formação do profissional da educação “por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”, em consonância com a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, que regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. No Estado de Santa Catarina, o Curso de Magistério é regulamentado pela Lei Complementar nº 170 de 7 de agosto de 1998, no parágrafo 1º do artigo 72:

§ 1º Na educação infantil, na educação especial e nas 4 (quatro) primeiras séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental é admitida, excepcionalmente, como formação mínima, a obtida em nível médio, com habilitação de magistério, na modalidade Normal.

Possivelmente o leitor desta breve explanação do formato do curso de magistério vislumbra o perfil dos ingressantes à essa premissa formativa, entretanto, tal análise será melhor desenhada na discussão de dados.

## **2.5. Delimitação da população da pesquisa**

Nesta pesquisa foi usada amostragem aleatória simples sobre variáveis categóricas. Diante da impossibilidade de abranger todo esse coletivo, se elegeu estudantes de magistério que aceitaram participar da pesquisa. O IEE possui diversas turmas de magistério, mas a pesquisa foi realizada com apenas uma das turmas do quarto que não é a mesma acompanhada no estágio

obrigatório curricular. Trazendo, com isto, redução da contaminação por contato com o pesquisador.

### **3. UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL**

---

A história da educação brasileira encontra no expoente texto de Shigunov Neto (2015) uma questão ao “indicar que a educação brasileira sempre esteve vinculada aos interesses da ideologia dominante” (p.9). Os primeiros educadores em terras brasileiras foram os jesuítas, em 1549, que buscaram por anos converter os indígenas ao catolicismo por meio das missões e seus missionários, enquanto os filhos de colonos encontravam em espaços estruturados por investimentos robustos estratégias educacionais mais amplas. O autor ressalta que o acesso a alfabetização era mola propulsora à prosperidade socioeconômica. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Entretanto, uma política clara de universalização do ensino no Brasil foi localizada somente após a década de 60, como apresenta o texto de Nogueira (1990). De acordo com a autora, após a segunda guerra mundial, o mundo insurgiu em crescimento econômico, social e populacional, período conhecido por *baby boom*, tal cenário trouxe um ambiente frutífero ao capitalismo, entretanto, seu desenvolvimento encontrou obstáculo na falta de mão de obra capacitada. Assim, foi constatada a necessidade de padronização de conhecimentos para formação de trabalhadores que pudessem atender as necessidades da indústria, comércio e serviços. A autora ressalta que os currículos escolares não levaram em conta as pluralidades presentes na sociedade como culturas, condições socioeconômicas, subjetivas e históricas, sendo assim, o fracasso escolar se apresenta como sintoma da formação violenta proposta pela educação tradicional.

Convergindo com esse dado, Shigunov Neto (2015) confirma que foi no período republicano que a educação e a indústria entram na agenda política do governo brasileiro. A educação passa a “ser um problema de ordem social” (p.267) e a correlação com o interesse de atender as demandas da indústria, com o interesse econômico, fica evidenciado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1968, 1971 e 1996. O autor discute como a educação se estrutura consoante com os interesses de quem assume o poder.

Seguindo essa esteira, Althusser (1998) apresenta reflexões de como a escola participa como aparelho ideológico do estado ao responder as demandas de mercado para formação de cidadãos, para isso, mantendo foco em ensino-aprendizagem que corresponda as disciplina do corpo, lições de cálculo, alfabetização para leitura básica. A crítica proposta por este autor é como esse modelo educacional visa reprodução da mão de obra do trabalhador necessária a sua reposição, assim, a intenção do Estado é oferecer condições de restituição laboral ao oferecer formação educacional. O autor explica que a perspectiva capitalista é de que cada trabalhador precisa ter recurso e condição necessária para constituir reprodução de sua própria mão de obra, para isto há acessos à saúde, educação, moradia, nesse intento, a escola é promotora de conhecimentos básicos como: ler, escrever, disciplina, respeito a hierarquia social e técnica, postura comportamental.

Certamente que esse campo de debate não discorre sem disputa de interesses contraditórios entre trabalhadores, governos, famílias, ideologias, e é no trabalho de Santos, Melo e Lucimi (2012) que se verifica a discussão de reivindicações no campo político-social que permeiam a educação brasileira, entre a formação de mão-de-obra preparada e a educação libertadora, emancipadora ao dar consciência de classe aos trabalhadores. (FREIRE, 1987)

Santos, Melo e Lucimi (2012) pontua que na oposição ideológica de acumulo de capital das classes elitistas se apresentam os movimentos trabalhadores, estudantis e sociais que invadiram (e invadem) as ruas promovendo erosão no quadro hegemônico. Imagens vistas em todas as décadas pós-universalização do ensino público gratuito e historicamente marcado pelas ocupações de estudantes às escolas em 2016 em confronto com os retrocessos impostos por uma classe política eleita com características conservadoras, e pactuada com o projeto político neoliberal. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2017)

Entretanto, tal contradição de projetos políticos é contornada por perspectivas estudadas pelo filósofo Michel

Foucault (2014) acerca da questão do controle social e a disciplinarização dos corpos. No trabalho *Vigiar e punir* descreveu como as sociedades se organizam, criam estratégias e tecnologias para contagem, controle, docilização, é a disciplina aplicada desde o nascimento dos membros da sociedade para o objetivo de aumento de produtividade, potencialização da obediência e desenvolvimento de habilidades. As cidades, os espaços sociais, são estruturados nessa lógica e a vigilância torna-se um ingrediente de controle populacional no domínio dos corpos. (FOUCAULT, 2014)

Nesse sentido, Foucault (2014) conceitua o *panoptismo* como as estratégias e tecnologias de vigilância que formatam o comportamento dos vigiados, o sistema de *panóptico* traz no seu cerne a possibilidade de visão e controle, as pessoas se comportam como se sempre estivessem sendo vistas, mesmo porque a estrutura social deixa a dúvida desse efetivo. Didaticamente observar o *panóptico* em espaços como escolas, hospitais, prisões é claro, percebe-se a estrutura arquitetônica que possibilita controle de circulação, ou a torre que se imagina ocupada por um agente atento aos movimentos da população, já nas cidades percebe-se diariamente a instalação de câmeras de vigilância que pouco a pouco refinam o controle populacional, mesmo porque mantém memória filmada dos transeuntes.

Nessa convergência teoria é possível compreender como a escola reproduz as lógicas de inclusão e exclusão que se vislumbram na sociedade como um todo, nos controles, nas disciplinarizações, nas violências, trazendo ao elemento destoante o sintoma de evasão escolar, de repetências de desinvestimento no acesso as oportunidades.

Pensando nesses aspectos, o texto de Bordieu (1998) entende escola e sociedade articuladas em um mesmo capital cultural, assim, a escola se ergue na reprodução das condições sociais presentes e já produzidas na sociedade. Dessa forma, a escola reproduz desigualdades sociais quando exerce sua atuação, as mesmas desigualdades encontradas na sociedade são reproduzidas no ambiente da escola. Ao desconsiderar as pluralidades, especificidades e particulares de seu publico educando a escola também

reproduz as contradições sociais impondo educação dogmática, calcada em visão unilateral dos fatos, excluindo e ferindo as muitas identidades sociais, tais ações também produzem uma hierarquização dos conhecimentos, assim como, um recorte histórico, socioeconômico, temporal que foca numa verdade ignorando tantas outras. A escola reproduz o projeto político vigente, tanto que o acesso e permanência vai de encontro com o projeto social imposto governalmente, prova disto é que em 2016/2017, o governo brasileiro reproduziu a reforma escolar de 1964/1965 (LUCKESI, 1994) regressando a educação a um formato tecnicista e focal nos meios de produção, menos reflexiva.

Aqui cabe readquirir o conceito de *capital cultural* descrito por Bourdieu (1998) como os acessos as diversas dimensões de conhecimento cuja família tem possibilidade de proporcionar, é a cultura presente nos ambientes que as pessoas transitam, nos diversos espaços sociais, seja escola, igreja, museu, viagem, literatura e arte, cada espaço social dá acesso a estímulos sensoriais e memórias cujo efeito é acumulado em um capital de conhecimento e inferem diretamente na compreensão dos conteúdos escolares, expondo uma gama de desigualdades de condições de acesso entre os estudantes e interferem no rendimento e compreensão de conceitos. Outra questão produzida no texto desse autor se refere ao conceito de *habitus*, este sendo um conjunto de valores e compreensões absorvidas durante o desenvolvimento da pessoa em seu contexto familiar e que vai se acumulando ao decorrer da vida conduzindo seu comportamento, sendo base de sua percepção de mundo, naturalizado em sua criação.

Retomando a esteira projetos educacionais vigentes, Gramsci (1979) promove discussão em seus estudos de como a educação é usada na manutenção do sistema reprodutivo de condições sociais às classes subalternas ao não oferecer meios de mobilidade social por possuir estratégias educacionais cerceadoras dessa perspectiva. Assim, o autor aponta que há escolas de diferenciação classistas, isto é, enquanto umas preparam as crianças a cargos de direção e especialistas, as demais escolas, em

maioria, preparam crianças ao trabalho de base social, ao trabalho operário.

Nesse ponto, é possível refletir acerca das críticas feitas ao governo brasileiro deposto em 2016 por investimentos em cursos de qualificação profissional de mão de obra básica do sistema produtivo, o chamado PRONATEC<sup>1</sup>, tais como: padeiro, manicure, confeitiro, ou mesmo, pela multiplicação de escolas técnicas pelo território nacional.

Retomando o texto de Gramsci (1979), o autor percebe a escola, a educação, no seu exercício da manutenção do sistema de crenças, do senso comum, legitimando a hegemonia de classes em modelo estratificado. Entretanto, percebe na educação uma saída à ignorância, a produção de pensamento e reflexão da classe trabalhadora.

Os movimentos contra culturais da década de 70 mobilizaram uma gama de autores na produção de perspectivas da educação como forma de libertação à classe trabalhadora. Com isso, o olhar na emancipação, constituição de ideais de cidadania e conscientização da classe trabalhadora mobilizaram teóricos da educação como Paulo Freire. Freire (1987) apresenta argumentos de como a máquina cultural submete as classes trabalhadoras à exploração, opressão, ausência de liberdade. A educação libertadora está vinculada pela recuperação de sua humanidade roubada na coisificação do homem nos processos de produção, contradizendo a perspectiva de obtenção de lucro à custa do sacrifício do outro.

Na leitura de Freire (1987), historicamente há um movimento de anulação do educador frente a criação realizada pelo estudante, se retendo a uma perspectiva de que o saber é privativo do professor e que o educando nada tem em troca no conhecimento, algo que se perde no passado jesuíta como 'papel em branco'<sup>2</sup>. É a chamada educação bancária, que deposita no estudante o saber que

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (MEC, 2018)

<sup>2</sup> Como os primeiros educadores brasileiros se referiam aos indígenas em processo de transmissão cultural. (AZEVEDO,2018)

lhe é ausente. Na reflexão *freiriana* a educação é um processo de comunhão entre os homens, de troca de saberes mediatizados pelo mundo que os cerca.

A escola, em condições sociais possíveis, se pretende a construção de cidadãos, de cidadania, aqui se reflete sob as possibilidades trabalhadas por Leite (1989) como o exercício de direito e deveres, de cidadãos que comungam valores e conhecimento de acordos sociais, que participam dos processos sociais como sujeitos históricos. Sendo assim, compreender os direitos das crianças e adolescentes, tais quais, como as violências os acometem intramuros, extramuros ou intrafamiliares se expressando no contexto escolar é essencial na formação de cidadãos e exercício da função enquanto rede de proteção.

#### **4. VIOLÊNCIAS E AS TIPIFICAÇÕES QUE ORIENTAM A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL**

---

*“A questão da violência começa com uma exclusão. É muito fácil cometer um ato de violência contra uma não-pessoa.”  
(Fabiano Samy)*

O território brasileiro apresenta taxa trinta vezes maior de homicídios que a Europa, a taxa é de 30,3 mortes por 100 mil habitantes. Tais dados são comparáveis a países em guerra e no ano de 2016 atingiu a marca histórica de 62.517 mortos. Na última década 553 mil pessoas perderam a vida em crimes intencionais no Brasil. (IPEA, 2018)

Ao se debruçar nos números de mortes entre jovens, os dados do Ipea (2018) revelam que o homicídio corresponde a 56% da causa de óbito entre 15 e 19 anos. Se analisar a taxa entre 15 e 29 anos são 142,7 mortos à cada 100 mil habitantes. É necessário considerar outro agravante nas taxas de homicídio, afinal, 71% das mortes são de pretos ou pardos. Ao observar os crimes de estupro, o Ipea (2018) aponta que 68% são de menores de 18 anos, um terço cometido por amigos ou conhecidos da vítima, 30% por pai, irmão, mãe ou padrasto e 78% ocorrem no lar da vítima.

Alguns equívocos são encontrados na discursividade popular que envolve o tema violência, um deles é que “a violência é um atributo de pobres ou de origem biológica” (NJAINÉ et al., 2014, p.16). Isto é, pessoas desprovidas de acessos financeiros teriam tendência à criminalidade, ao desrespeito às leis, ordens e instituições sociais.

Outro costume popular corrente na discursividade é o uso de castigos físicos e psicológicos na promoção de educação infantil. Agressão física, psicológica e castigos de isolamento fazem parte da memória educacional do brasileiro. Em 2014, após comoção social envolvendo a violência cometida ao “Menino Bernardo”, o Brasil instituiu a chamada “Lei da Palmada”, inscrita pela Lei nº 13.010/2014, proibindo no texto da lei o uso de violência física na educação de crianças e adolescentes, como o artigo recortado abaixo:

“Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize.” (BRASIL, 2014, p.1)

A publicação da referida lei foi recebida com muita polêmica e discussão, mesmo com os dados de pesquisas encomendadas que apontavam para os prejuízos de uma educação contornada por agressões como resultado crianças (e posteriormente adultos) com baixa autoconfiança, autoestima, sensibilidade ao sofrimento do outro e reprodução da violência nos espaços sociais utilizados pela vítima, já que ela fica naturalizada na relação, é comum na relação. (NJAINÉ et al., 2014)

A violência é um problema de saúde pública, mesmo porque se estima que seja uma das principais causas de morte que acometem as pessoas entre 15 e 44 anos, além do que:

Embora seja difícil ter estimativas precisas, o custo da violência para o mundo se traduz em bilhões de dólares de despesas anuais com cuidados de saúde, acrescidos de outros bilhões relativos às economias dos países, em termos de dias não trabalhados, imposição e cumprimento da lei e investimentos perdidos. (DAHLBERG; KRUG, 2006, p.1164)

Sem dúvida o impacto econômico é considerável, entretanto, não se equivale ao custo humano produzido em dor, sofrimento e sequelas sociais. A compreensão da violência perpassa localizar a discussão em fatores multifacetados, problemas como saúde, saneamento, aspectos culturais, educação, lazer, segurança pública, emprego e renda, isto é, as condições de vida de uma população inferem nos dados de violências.(NJAINÉ et al., 2014)

Entretanto, para balizar o conceito de 'violência', faz-se necessário retomar como a Organização de Saúde se remete a problemática. Assim, no que tange a conceituação da Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2002), violência é o uso da força, privilégios, influência ao submeter outros ou grupos, isto é, indivíduos ou coletivos. Sendo assim, um problema que acompanha toda história da humanidade (ARENDRT, 2008), afetando a saúde, reduzindo qualidade de vida e causando a morte. Com isso, infere acerca de múltiplos atores sociais em seu trato, combate e controle.

No último Mapa da Violência produzido em 2016 aborda a questão de o que é violência e como localizá-la da seguinte forma:

A violência torna-se uma linguagem cujo uso é validado pela sociedade, quando esta se omite na adoção de normas e políticas sabidamente capazes de oferecer alternativas de mediação para os conflitos que tencionam a vida cotidiana, aprofundam as desigualdades e promovem injustiças visíveis. A tradição de impunidade, a lentidão dos processos judiciais e o despreparo do aparato de investigação policial são

fatores que se somam para sinalizar à sociedade que a violência é tolerável em determinadas condições, de acordo com quem a pratica, contra quem, de que forma e em que lugar. (WAISELFISZ, 2015, p.9)

No entanto, fica evidenciado que o certo e errado, o violento e o tolerado como estratégia de disciplina advém do ordenamento jurídico. Tanto que até 2014, ano da assinatura da Lei da Palmada (que criminaliza a educação violenta de crianças), não se legislava sobre a educação intrafamiliar e diversos casos de violências extremas foram registrados sem interferência do Estado.

Para caracterizar um ato como “violento”, devem ser preenchidas ao menos as seguintes condições: causar dano, usar a força (física ou psíquica), ser intencional ou ir contra a livre e espontânea vontade de quem é objeto do dano. (BRASIL, 2008)

Com isso, fatores culturais inferem na percepção da cultura da violência. Minayo (2003) problematiza como os fatores culturais são atuantes nas violências encontradas nas sociedades, uma vez que a cultura atravessa gosto, pensamento, visão de mundo e ações coletivas, legitimando o entendimento do comum, da tradição. Como exemplo, pode-se pensar no processo escravocrata e toda estigmatização racista produzida até os dias atuais dessa condução histórica, ou mesmo na chamada ‘cultura do estupro’ que objetifica o feminino na submissão ao homem, condição alicerçada no patriarcado instituído desde o Brasil colônia e que encontra legitimidade inclusive nos textos bíblicos.

Ainda em Minayo (2003) pode-se entender como as violências se apresentam de forma ‘naturalizadas’ nas relações, banalizadas e tidas como normais, se reproduzindo ciclicamente por gerações, exemplo disso, é a relutância em discutir alternativas pedagógicas familiares excludentes da agressão física, já trabalhadas aqui. Outro exemplo das naturalizações das violências pode ser constatada pelo fato

de somente em 2006 o Brasil ter aprovado a Lei Maria da Penha que garante proteção à mulher e revoga condições de homicídio femininos em 'nome da honra'. Ainda hoje, é possível encontrar mulheres que não entender a não compulsoriedade sexual atrelada ao casamento, encontrar mulheres que entendem o regime de casamento como acesso irrestrito ao seu corpo, condição que só caí no âmbito jurídico com a Lei Maria da Penha de 2006.

As políticas públicas em vigência no território nacional tipificam a violência por alguns pontos e argumentações. Tal tipificação decorre de psicólogos, assistentes sociais, historiadores, sociólogos, a chamada 'rede socioassistencial' que produziu tipologias de violência para orientação e tratamento que ajudem a educação na detecção de violências no contexto escolar (PARANÁ, 2010), como vê-se adiante:

- Violência Estrutural: resultante das desigualdades econômicas, educacionais, políticas, culturais, muitas vezes desencadeadas por desemprego, miséria, falta de acesso a serviços;
- Violência Institucional: apresentada em espaços sociais que submetem pessoas a uma vivencia ou mesmo disciplinarização que gere sofrimento, como: exército, escola, prisão, comunidades terapêuticas, postos de saúde, espaços urbanos;
- Violência Simbólica: identificada pela socialização que promove no indivíduo uma percepção de inferioridade, onde é destinado um espaço social de ocupação determinado por padrões e critérios estigmatizantes e oriundos de um discurso dominante. Nesse tipo de violência percebe-se a reprodução marcas sociais atreladas à pessoas em vulnerabilidade social ou/ econômica e aos quais há uma violação de direitos ou iminência de ocorrência.;
- Violência Física: seria o uso da agressão física impondo à criança e adolescente submissão ou apenas humilhação. Em 2014, o Governo brasileiro, por meio da Lei nº 13.010, oficializou proibição de castigos físicos na educação de crianças e adolescentes;

- Violência Psicológica: agressões verbais e não verbais que promovam sentimento de medo, humilhação, apreensão em criança e adolescentes, apesar de comum, de difícil confirmação;
- Violência Sexual: a violência sexual é o ato de exposição, tato, penetração, tendo ou não contato físico, por meio de chantagem, conversas inadequadas para a disparidade de maturidade, com objetivo financeiro ou não. Isto é, é o contato ou não com finalidade de satisfação sexual própria ou de terceiros de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a pornografia, voyeurismo;
- Abandono de Incapaz: é quando adultos permitem que crianças fiquem sozinhas em casa, carro, espaços públicos. Normativa prevista pelo artigo 5, artigo 133, artigo 136 do Estatuto da Criança e Adolescente;
- Negligência: caracterizado omissão ou ausência de cuidados necessários a manutenção e preservação da vida;
- Bullying: violência interpessoal recorrentemente assimilada como vivida no ambiente escolar, mas não se prende a esse espaço, entendida como violência física e/ou psicológica ocorrida entre jovens, e considerada marcada por repetição de ato, podendo ocorrer por longos períodos na formação dos jovens e gerando sofrimento contínuo;
- Trabalho Infantil: por meio do caderno de orientações do Programa de Erradicação de Trabalho Infantil - PETI (2010) entende-se por atividades podendo possuir finalidade econômica ou não, praticadas por crianças e adolescentes abaixo dos 16 anos (salvo aprendiz para maiores de 14 anos) que substituam a atividade que seria destinada a um adulto. Uma das práticas mais comuns e de difícil detecção é vista pelo trabalho doméstico quando exercido de forma contínua e que se apresenta muitas vezes naturalizado na cultura. No entanto, tal prática compromete o desenvolvimento físico, psicológico das crianças e

jovens, exemplos são: cozinhar alimentos, cuidados com irmãos, limpeza da casa, da roupa;

- Alienação Parental: os conflitos conjugais ou os processos de separação conjugal eventualmente acarretam um processo identificado por Richard Gardner na década de 80 que expõe à influência dos pais na percepção equivocada do adversário na disputa da guarda da criança. Esta violência foi legitimada pela Lei 12.318/10, que identifica e penaliza o genitor que aliena a prole;

A infância no Brasil só deixou de ser negligenciada em 1927 quando foi promulgado o primeiro código de menores, chamado de Mello Matos. A agenda da infância na política pública foi tensionada pela história do menino Bernardino que aos doze anos, trabalhava de engraxate e teve seus serviços não pagos por um cliente, não considerando o calote viável, jogou graxa no cliente e foi conduzido a autoridade policial. Como pena, Bernardino, foi colocado em uma cela com homens adultos e submetido a toda sorte de violências. Sua internação na Casa de Misericórdia foi noticiada pelos meios de comunicação e trouxe mobilização da opinião pública. (BRASIL, 2015)

As críticas ao exercício higienista e tutelativos desse conjunto de artigos só foi superado na redemocratização do Brasil com a Constituição Federal de 1988 e promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990. Somente com o ECA a infância se rompe a ideia da infância como objeto de intervenção e se consolida a perspectiva de sujeitos com direitos em desenvolvimento.

O ECA apresenta como a sociedade civil é responsável pela proteção à infância e corrobora com a construção de rede socioassistencial de proteção à infância, a qual, a escola é parte. Com isso, torna-se necessário refletir como a escola atua na proteção e como ela expõe seus estudantes a processos violentos, ou como naturaliza a violência em seu corredores e é nesse objetivo que esse trabalho de focou.

A reflexão sobre escola, legislação, violências captura várias possibilidades de análise. No eixo escolar Ângela Soligo (2017) caracteriza três tipos de violências: a exercida

contra a escola, a cuja autoria é a própria escola e a vivenciada na escola.

Segundo Soligo (2017), a violência contra escola fica evidenciada com os baixos salários dos professores, depredação do patrimônio, desvios de verbas ou recursos materiais que subsidiariam a comunidade escolar. Já a violência da escola estaria associada a organização escolar que promove exclusão de recortes populacionais do processo educativo, como negros, indígenas, deficientes ou excludentes da heteronormatividade, ou mesmo materiais didáticos e conteúdos que reforcem as condições de exclusão. Finalizando a leitura desta autora, a violência na escola seria a praticada entre estudantes e que não se limita ao *bullying*, vai além, com expressões de agressão física, psicológica, sexual, simbólica, material, algumas inclusive indicativas de problemas extramuros, presentes na comunidade escolar.

## 5. VISITA ESCOLA

---

Ao decorrer do estágio obrigatório realizado no ano anterior, foi perceptível um número expressivo de evasão da turma. A professora regente entendia como reflexo de políticas de educação em implantação no município que fragilizavam ainda mais as formandas pelo magistério no exercício da profissão. Entretanto, os números da primeira pesquisa realizada indicavam para condições socioeconômicas limítrofes e o ato de estudar quase um ato de resiliência controversa, considerando as necessidades básicas que exigiam esforços em trabalhos precários e sem vínculos diretos que estabilize uma renda previsível mensal.

Ao ser recebida novamente nesta escola, a pesquisadora foi informada que decorrente das evasões, a escola optou por unir turmas e a turma acessada no ano anterior não estaria mais disponível esse ano para investigação desta pesquisa.

A recepção não foi afetuosa, as estudantes ao verem a pesquisadora ruminavam frases como “Hiiii! Estágaria!!!!”. Levando desconforto a professora regente, que pontuou a lembrança que as estudantes ali presentes exerciam estágio em escolas e não deveriam ser recebidas com a generosidade que manifestavam nos recebendo.

Passada as instruções de ética que a pesquisa com humanos exige, foram distribuídos cadernos com as vinte e oito questões e as mulheres se aglutinaram em pequenos grupos debatendo questão por questão de forma não muito convencional. Para a pesquisadora, ficou a impressão de adentrar um desses filmes sobre professores que superam o processo de resistência no ensino-aprendizagem de estudantes que formam turmas desacreditadas do sistema educacional, como “Ao mestre com carinho” (SANTORO, 2010) ou “Escritores da liberdade”.

Dito isto, a turma acessada era composta por dezesseis estudantes, mulheres, quinze se identificaram em idades entre 17 e 30 anos e apenas uma com mais que 30 anos. Do ponto de vista religioso predominou o catolicismo com sete representantes, três se definiram ‘atéias’ e seis evangélicas. Onze se identificaram brancas, três pretas e uma indígena. Sete eram casadas, ou em união estável, uma

divorciada e oito solteiras. Acerca das condições socioeconômicas, duas estudantes manifestaram renda de um salário mínimo e famílias com até cinco pessoas, oito estudantes manifestaram renda de um a três salários mínimos, sendo que destas, cinco possuem famílias pequenas, de duas pessoas, e as outras três famílias de até mais de cinco pessoas, concluindo seis manifestaram renda entre quatro e cinco salários mínimos com famílias de quatro a cinco pessoas (cinco delas, e uma de família de 2 pessoas).

Na questão que abordava as emoções despertadas pela escola, quatro estudantes não responderam e as respostas obtidas oscilaram entre:

1. Bons sentimentos, principalmente o fazer amizades;
2. Alegria, tristeza e outros;
3. Bons, sentimento de conquista e superação;
4. Vontade de aprender, adquirir conhecimento;
5. Curiosidade, vontade de aprender, cansaço e felicidade;
6. Dever para atingir objetivos;
7. Poder de realizar sonhos;
8. Felicidade, cansaço e curiosidade;

A leitura de Bourdieu (2016) associa as práticas culturais como produto da educação, considerando a educação familiar e escolar desencadeantes de necessidades culturais, como preferência literária, musical, artística. Portanto, na leitura desse autor, a educação resulta em bem cultural, possuindo economia e identidade nos extratos sociais e sendo alvo de desejos de ascensão. Tal desejo pode ser expresso nas condições de respostas apresentadas onde se identificam carga de cansaço, medo, tristeza, ao mesmo tempo em que apresenta expectativa com progresso ao significar termos como conquista, superação, atingir objetivos.

Um conhecimento compartilhado em sociedade indica a educação como estratégia de mobilidade social. A busca por elementos que corroborem esse senso comum são

encontrados nos marcadores de pesquisas dos sites que hospedam os resultados de pesquisas científicas, tanto que, um artigo publicado na página da Fundação Getúlio Vargas apresenta estudo comparativo de renda e nível educacional com base nos resultados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) entre 1996 e 2014 confirmando que os efeitos de políticas públicas de acesso a educação e expansão do ensino superior gratuito resultaram em aumento de acesso a renda das classes populares. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2019)

Os efeitos desse compartilhamento do senso comum, acerca da mobilidade social associadas a permanência na educação, se mostram nas respostas a questão sobre motivação em voltar a estudar com resultados em:

1. Para me formar;
2. Necessidade e aprender e me qualificar para o mercado de trabalho;
3. Ter e dar para meus filhos um futuro melhor;
4. Incentivar minha filha em fazer curso profissionalizante;
5. Porque sem os estudos não iria a lugar algum;
6. Ter uma formação;
7. Crescimento profissional;
8. Conhecer novos caminhos, conhecimentos, projetos de vida, financeiros, entre outros.

Das respostas obtidas com essa turma, se identificou seis estudantes regressas da evasão escolar e todas por motivação associada à maternidade (três), trabalho (duas), conflitos internos (um) e doença na família (uma). Considerando o fato de ser uma turma absolutamente feminina, não há comparativo de amostra masculina para compreensão da evasão escolar no contexto de estudantes de magistério. Entretanto, não há como desconsiderar que predominantemente a resposta da propulsão a evasão está associada ao cuidado da prole ou da família.

Ao se debruçar no trabalho de Kröning e Silva (2018) é possível identificar como os contextos sociais que motivam o abandono escolar e a posição de ocupação social pós-evasão é atribuído à condição de gênero da cultura

compartilhada, fato identificado a perspectiva de respostas elencadas, visto que é associado ao feminino a criação e o cuidado da família.

Para definição de gênero, Nicholson (2000) define como uma construção de atributos sociais vinculados a uma condição biológica a sexualidade, assim, comportamentos, personalidades, papéis, atividades, funções e caráter sociais são conferidas dentro do discurso dominante a uma atribuição vinculada a anatomia de homens e mulheres. Salientando que nas décadas de 60 e 70 ainda havia uma aceitação das feministas em acreditar que a condição biológica de homem e mulher estabelecia um conjunto de fenômenos de influência anatômica, aspectos biológicos davam subsídio para compreensão de condições culturais, o dito funcionalismo biológico. Nesse ângulo, aspectos biológicos interfeririam, mas não determinariam, visto que, a personalidade e o comportamento coexistem com o sistema biológico. Posteriormente, Nicholson desenvolve que a realidade que cerca a temática do tema como uma condição a sociedades patriarcais, que operam com sexismo e racismo, isto é, onde as mulheres são oprimidas a uma condição de expectativa de comportamento e dependendo de questões raciais podem sofrer ainda um adicional repreensivo.

O fato do curso de magistério nas quatro turmas, que existiam no ano passado nesta escola, e nas duas remanescentes, desse ano, não terem procura pelo público masculino já pode ser lido como um fator de gênero associando a educação de magistério ao cuidado com a infância historicamente de atribuição ao feminino.

Ao adentrarmos as questões de violências, a primeira pergunta nesse viés é o que as estudantes consideram violência, as respostas enveredaram por:

1. A forma de falar gritando com o outro e o espancamento em si;
2. Todos os tipos de abuso, desrespeito, agressão física e verbal;
3. Tudo que atinge o ser humano de forma negativa, que não traz bons frutos;

4. Desrespeito que acontece entre aluno e professor, professor e professor e aluno com aluno;
5. Toda pratica que viola o bem-estar físico e ou emocional de outra pessoa;

Em uma sociedade patriarcal, fundamentalmente machista e com consistente objetificação da mulher (NJAINÉ, 2014). Esta sala de magistério, com dezessete mulheres, não trouxe nenhuma resposta cuja proximidade atribuía questões sexuais. Entretanto, um estudo realizado por Platt et al (2018) apresenta dados de que o abuso sexual infantil atinge 20% do público feminino, contra 8% do masculino, inclusive indicando que os estudos brasileiros apontam que a concentração de abuso sexual infantil são vivenciados nas idades entre 5 e 10 anos, com o adicional de:

Um estudo realizado no estado de Santa Catarina (SC), em 2005, com dados obtidos de registros de notificações do Conselho Tutelar e Programa Sentinela do município de Itajaí, no período de 1999 a 2003, mostrou que grande parte das violências sexuais em crianças e adolescentes ocorreram dentro de casa, tendo o pai como autor. (PLATT ET AL, 2018, p.1019)

Ainda na leitura de Platt et al (2018) suspeita-se que vítimas de faixas etárias mais elevadas poderiam ter plurais dificuldades em apresentar queixa, desde: vergonha, medo, sentimento de responsabilidade no crime sofrido, preocupação com a repercussão social e familiar com o registro do fato. Indo mais adiante, a partir dos 14 anos o Estatuto da Criança e Adolescente prevê autonomia relativa e desconsidera criminalmente o agressor (seja a discrepância etária que houver) quando há consentimento (BRASIL, 1990). Algo que pode ser relativizado na perspectiva de imaturidade emocional presente nessas faixas etárias e promove uma comprovação de não consentir da vítima, já gerando preocupação e exposição efetiva de alguém fragilizada pela ocorrência.

Entre as estudantes consultadas, apenas três indicaram não terem sofrido violência na escola, as respostas mais frequentes sobre as violências vivida foram:

1. Racismo;
2. Bullying;
3. Agressão;
4. Preconceito;
5. Machismo;
6. Xenofobia;

Quando foi questionado se houve procura de ajuda, se buscaram alguém para denunciar, apenas três estudantes responderam afirmativamente com as seguintes argumentações:

1. A escola não se posicionou;
2. Procurei professores e coordenação;
3. Comentei com minha mãe, mas ela disse para não levar a sério (sobre racismo);
4. Na época bullying era tratado como brincadeira;

Entre as estudantes que denunciaram violências, as repercussões descritas, como: inexistentes, uma mencionou que 'abafaram o caso', outra refere ter 'aprendido a conviver e ser mais segura a respeito' (essa referiu racismo), outra ainda mencionou uma intervenção na escola mostrando as diferenças regionais presentes no Brasil.

No texto de Mayorca e Barros (2019) pode-se observar como a experiência clínica com sujeitos submetidos a violações de direitos prepassa dimensões complexas de percepção e sofrimento. As autoras no desenvolver de suas propostas de intervenção percebem que o trabalho de reparação não se restringe ao exercício clínico, visto que [...]“só se efetiva quando vinculada a ações integradas de responsabilização”[...] (Mayorca; Barros, 2019, 73-74)

A necessidade de reconhecimento de sua experiência traumática se faz necessária para a ruptura da chamada repetição social dos fatos vivenciados. (MAYORCA; BARROS, 2019) Considerando esta argumentação teórico-clínica, pode se entender a necessidade de silenciamento do sujeito violentado visto a descrença naturalizada na relação

comunidade Estado e a consequência social da divulgação de seu sofrimento.

Prosseguindo a análise de dados obtidas no questionário com a turma, a próxima questão indagava se as estudantes já haviam relatado na escola violências vividas em casa. Apenas três estudantes responderam, com respostas a seguir:

1. Sim, uma mãe foi a escola tirar satisfação com outra aluna e segura essa aluna para que sua filha a agrida fisicamente;
2. Sim, abuso sexual, agressão física e abandono;
3. Não, a violência ocorreu entre meus pais, onde meu pai agrediu minha mãe, pois não queria se separar;

As estudantes não discorreram sobre desdobramentos desses eventos, mas mencionam a necessidade de expor as experiências violentas para que:

1. Sirvam de exemplo de superação e continuidade de vida;
2. Para não permitir que a impunidade vença;
3. Porque não devemos tolerar a violência;
4. Porque se não denunciar não vai ter um basta;
5. Por defesa;
6. Expor, procurar ajuda, pode responder a muitas coisas e pode ajudar até ao próximo;

Finalizando as respostas obtidas, questionou-se o entendimento dos serviços de proteção do Estado, tais quais, Conselho Tutelares, Assistência Social, polícia, escola. As respostas obtidas foram:

1. Promovem o bem da cidadania, zelando por nossos princípios;
2. Que servem para ajudar de 'alguma forma';
3. Como um conjunto que deve estar interligado, sobretudo com um olhar voltado para o indivíduo e seu contexto visando o bem estar, baseados em políticas igualitárias e pró-ativas;
4. Estão ali para fazer seu papel, proteger a sociedade;

5. Polícia-violência, tráfico; assistência social é uma área onde me identifico junto com o conselho tutelar ajuda muitas pessoas e crianças sem medo de fazer o trabalho; quanto ao Estado não vejo muita participação;
6. Como um auxílio e amparo para os estudantes;
7. Razoável, as leis acabam sendo sem valor, nada acontece;
8. Entendo que precisamos nos policiarmos mais com nossas atitudes e com esses órgãos públicos deveriam ter mais foco quando se trata de violência;
9. Como um direito que temos, só que é muito falho, onde muitos não relatam o que realmente acontece por medo de represália;
10. Que só protege os 'mais sucedidos', de família rica;

Refletindo sobre a percepção do sistema de proteção como canal de auxílio em casos de violência, a leitura da introdução do livro “Corpos que sofrem: como lidar com os efeitos psicossociais da violência?” apresenta que o Reino Unido comemorou o fato de sua polícia em 24 anos ter disparado 55 tiros legais em atuação, informação que quando equiparada ao Brasil de 2015 faria jus a uma semana de atuação policial. (LAPODE ET AL, 2019)

A violência de Estado como base de concepção social brasileira não foge a memória popular, principalmente das classes de periferia. Pior, se renova cotidianamente, seja via Governador que concebe a idéia de lançar um míssil em uma comunidade carente<sup>3</sup>, seja por uma atuação do exercito

---

<sup>3</sup> Em 2019, o então Governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, apareceu em um vídeo mencionando a possibilidade de lançar um míssil na comunidade Cidade de Deus. (AMORIM, 2019) Semanas anteriores o mesmo político foi envolvido num episódio em que a polícia militar metralhou uma tenda religiosa em Angra dos Reis. (MACIEL, 2019)

cujo resultado foi na morte de um músico negro com 80 tiros. (JUCÁ, 2019)

As respostas obtidas sobre a atuação do Estado reverberam a descrença nas instituições, no sistema de legislação, de proteção e na descrença acerca das condições de garantia à vida como pertencente a uma sociedade, mais que isso, espelha com uma percepção acerca do descomprometimento com algumas vidas, que algumas pessoas são descartáveis.

Ao discorrer em seu trabalho “Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?”, Butler (2016) tem por objetivo repensar o complexo e frágil caráter dos vínculos sociais e como a apreensão da proteção de uma vida está associada a produção dessa vida na sociedade. O que a autora reconhece nessa argumentação é que a concepção de vida está regida por normas que operam no reconhecimento e classificação de sujeitos, condições que subsidiam o reconhecimento e inteligibilidade de uma vida.

O debate proposto por Butler (2016) apresenta elementos que entendem vida (e sua importância) em enquadramentos discursivos e as pessoas que fogem as normativas discursivas, o jogo de regras desse enquadramento, é uma vida não reconhecida como viva. Isto é, a vida requer condições sociais e econômicas para ser reconhecida como passível de luto.

Algumas respostas elencadas apresentam a precariedade de suas vidas, na percepção das estudantes. Butler (2016) entende por precariedade na dependência social e econômica e associado pela autora como possibilidade de enlutamento.

Nessa esteira, Foucault (1993) discorreu sobre o impacto do discurso na formação de saberes que se instituem em poderes de vida e morte, na biopolítica e na necropolítica. Possibilitando o controle populacional e a negligência social sem comoção ou visibilidade.

Nesse viés não é toda vida que importa, não é toda morte que recebe atenção e comoção e os sujeitos que estão à margem da população não ignoram como a periferia é invisibilizada na paisagem, na discursividade e na política pública, como ficou evidenciado na resistência em discorrer nas respostas as questões propostas e em fragmentos como

“não relatam o que realmente acontece por medo de represália”

## **6. CONCLUSÃO**

---

Neste trabalho buscou-se investigar a percepção de estudantes de magistério de uma escola pública da grande Florianópolis acerca das plurais violências vivenciadas em suas formações. Para isto, fez-se uma revisão de literatura, questionário exploratório com as estudantes e diálogos com autores que produzem estudos sobre violência e experiência social.

O fio condutor da lógica estrutural desse trabalho se debruçou na universalização do ensino do Brasil, na organização da sociedade civil e no entendimento das violências, assim como, do tratamento dessas violências pela chamada rede de proteção social em construção e reconstrução desde a Constituição de 1988.

As válvulas motivadoras desse trabalho são de origem na experiência prática em estágio obrigatório para Licenciatura de Ciências Sociais. Entretanto, a turma que inspirou essa análise sofreu reconfiguração após diversas evasões escolares e já não podia ser acessada na mesma configuração.

A turma eleita para aplicação do questionário respondeu espontaneamente ao questionário e foi orientada a responder apenas o que se sentia confortável. As respostas foram dialogadas em pequenos grupos, não por orientação da pesquisadora, mas por movimentação espontânea do coletivo e a pesquisadora não interferiu nesse processo, entendendo que o tema poderia suscitar pequenos desconfortos, apesar de estar ciente que as manifestações coletivas poderiam censurar as respostas decorrente da temática.

Algumas diferenças de faixa etária e histórico de evasão escolar foram identificadas na análise comparativa das turmas. Entretanto, a percepção de descrença ao sistema de garantia de direitos se fez presente em ambos os resultados.

Um dos desafios de trabalhar tal temática é constituir um ambiente favorável para que as pessoas consigam expor suas vivências. Falar sobre a dor dói, expor ao outro dá

dimensão de realidade retirando o aspecto imaginário da experiência violenta e trazendo memória compartilhada a uma testemunha, isso exige maturidade e elaboração do trauma. (BROIDE, 2019)

O trabalho de Broide (2019) expõe como vivências em comunidade de extrema vulnerabilidade social produzem estratégias de ‘ancoragem’ na manutenção da vida. O que o autor diz é que “existem alguns fios, muitas vezes invisíveis, que amarram a vida” (BROIDE, 2019, p.131) e o trabalho de escuta desse sofrimento perpassa pelo entendimento do que ancora esse sujeito a vida.

Para Broide (2019) uma das falhas da rede de proteção é a retraumatização, é retomar o objeto e contexto de sofrimento no contato com o usuário, assim, estabelecer um contato de confiança exige se distanciar da imagem de Estado, desse que impõe uma conduta e uma normativa que promove uma retraumatização.

O tempo destinado ao Trabalho de Conclusão de Licenciatura e a proposta aqui desenvolvida reconhecia essa dimensão de limitação em estabelecimento de contato de vínculo de confiança para a fala das estudantes.

Buscou-se aqui uma dimensão com menor prejuízo de revitimização, mas que subsidiasse ações e reflexões para intervenções que permitam a escola acolher e proteger a comunidade de vivências violentas.

Considerando “Semana de Combate a Pedofilia” por meio da Lei nº 16.878/2016 faz parte da atribuição da escola sensibilizar a sociedade para combater as violências que sofrem crianças e adolescentes.

Portanto, um tema essencial a ser explorado no eixo escola, família, comunidade escolar e rede ampliada de proteção.

## 7. REFERÊNCIAS

---

(IPEA), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; (FBSP), Fórum Brasileiro de Segurança Pública; GALVÃO, O Dossiê - Instituto Patrícia. **Atlas da Violência 2018 (Ipea/FBSP, 2018)**. Disponível em: <<http://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pesquisa/atlas-da-violencia-2018-ipea-fbsp-2018/>>. Acesso em: 1 set. 2018.

ALESC. Lei n. 16.878, de 15 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. **Legislação Estadual de Santa Catarina**, Florianópolis, 15 jan. 2016.

ALTHUSSER, Louis. P. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AMORIM, Daniela. Witzel sugere explodir com míssil traficantes armados; oposição reage: Críticos afirmaram que declaração do governador expressa violência e preconceito contra cidadãos que moram nas favelas. **Exame**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-10, maio 2019. Edição Online. Caderno Brasil. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/witzel-sugere-explodir-com-missil-trafficantes-armados-oposicao-reage/>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil:: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do Povo**. São Paulo, 11 mar. 2018. Evolução, p. 1-3. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yys2j8nnqn8d91/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015. 556 p. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: Orientações para prática em serviço. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Portal Brasil. Cidadania e Justiça. **Em 1927, o Brasil ganhou o primeiro Código de Menores**: Maioridade penal. 2015. Disponível em: . Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.010, de 26 de Junho de 2014.**: Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelec. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art1)>. Acesso em: 17 maio 2017.

BROIDE, Jorge. A psicanálise em situações de extrema vulnerabilidade social. In: LOPEDOTE, Maria Luiza Galle et al. **Corpos que sofrem**: Como lidar com os efeitos psicossociais da violência?. São Paulo: Elefante, 2019. p. 128-137.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. 2. ed. Rio de Janeiro: Covilização Brasileira, 2016. 287 p. Tradução Marina Vargas.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G.. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 11, supl. p. 1163-1178, 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232006000500007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500007&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>.

ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard Lagravanese. Produção de Danny Devito, Michael Shamberg, Stacey Sher. Estados Unidos: Paramount Pictures Inassociation With Mtv Films, 2006. (123 min.), DVD, son., color. Legendado.

FERREIRA, AL. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ.,orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 203-234. ISBN 978-85-7541-330-2. AvailablefromSciELOBooks .

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagens**, Lisboa, v. 1, n. 19, p.203-223, jan. 1993. Tradução: Antonio Fernando Caescaes.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. 254 p. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 74 p. (Leituras filosóficas). Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO GETÓLIO VARGAS (São Paulo). **Estudo revela que educação impulsiona mobilidade social no Brasil**.2019. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/noticias/estudo-revela-educacao-impulsiona-mobilidade-social-brasil>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GUERREIRO, Iara Coelho Zito. **Aspectos éticos das pesquisas qualitativas em saúde**. - Faculdade de Saúde Pública (Doutorado em Saúde Pública), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

JUCÁ, Beatriz. 80 tiros e o risco da impunidade no Rio de Janeiro: Morte de músico no Rio reacende campanha para que militares respondam por crimes na Justiça comum. "Tudo isso junto com governantes que dizem que pode reagir e atirar. Há um impulsionamento que pode agravar esses casos", diz diretor da ONG Conectas. **El País**. São Paulo, p. 1-10. 09 abr. 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554759819\\_257480.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554759819_257480.html)>. Acesso em: 16 jun. 2019.

KRÖNING, Isabela dos Santos; SILVA<sup>2</sup>, Márcia Alves da. **O FRACASSO ESCOLAR SOB UM OLHAR DE GÊNERO:: COMPREENDENDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MENINAS E MULHERES A PARTIR DE UMA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA**. 2018. Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico]. Disponível em: <<https://7seminario.furg.br/images/arquivo/193.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 9, n. 3, p. 17-19, 1989 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300007&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000300007>.

LOPEDOTE, Maria Luiza Galle et al. **Corpos Que Sofrem: como lidar com os efeitos psicossociais da violência?**. Florianópolis: Elefante, 2016. p. 392.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MACIEL, Matheus. Helicóptero com Witzel a bordo metralhou tenda de orações em Angra dos Reis: 'Foi um livramento. Nos fins de semana, sempre tem alguém ali', diz evangélico por tiros disparados pela Polícia Civil não terem atingido fiéis. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 1-1. 05 maio 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/helicoptero-com-witzel-bordo-metralhou-tenda-de-oracoes-em-angra-dos-reis-23648907>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MAYORCA, Daniela Sevegnani; BARROS, Allyne Fernandes Oliveira. Efeitos psicossociais da violência de Estado e a operação clínica do direito à reparação. In: LOPEDOTE, Maria Luiza Galle et al. **Corpos que sofrem: como lidar com os efeitos psicossociais da violência?**. São Paulo: Elefante, 2019. p. 69-80.

MEC. **Tudo sobre o PRONATEC**. 2011. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/pronatec>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **A violência dramatiza causas: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 13-22.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 11 Mai. 2015.

NJAINE, Kathieet al. **VIOLÊNCIA E PERSPECTIVA RELACIONAL DE GÊNERO**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 45 p. (Curso Atenção a Homens e Mulheres em Situação de Violência por Parceiros Íntimos - Modalidade a Distância.). UNA-SUS. Disponível em: <

cp.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/27934/mod\_resource/content/6/Genero.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

NOGUEIRA, Maria. A. **A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução.** Em aberto. São Paulo, v. 9, n. 46, p.49-58, 1990. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1774> . Acesso em: 18 set. 2016.

NOGUEIRA, Maria. A. **Educação, saber e produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Ligia Ziggotti de; FERREIRA, Gustavo Bussmann. Ocupação das escolas paulistas: uma análise jurídica crítica. **Revista Direito e Práxis**, [s.l.], v. 8, n. 4, p.2688-2707, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2017/24930>.

PARANÁ. Seed. **Enfrentamento à violência na escola.** Curitiba: Seed/PR, 2010. p. 13-17. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_violencia\\_vol1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_vol1.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2016.

PLATT, Vanessa Borges et al . Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 4, p. 1019-1031, Apr. 2018 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232018000401019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000401019&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018234.11362016>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 277 p. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b->

b1ad-1538f3aef538/E-  
book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>  
. Acesso em: 26 maio 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Florianópolis, 2017. Disponível  
em:

<file:///C:/Users/Adriana/Downloads/Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20IEE%202017.pdf>. Acesso  
em: 05/12/2018.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR No 170, de  
07 de agosto de 1998. Disponível em:  
<<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-eja/4496-lei-complementar-170-98-sistema-estadual-de-sc/file>>. Acesso em: 05/12/2018.

SANTORO, Kadu. **“Ao mestre com carinho” – uma  
abordagem crítica e pedagógica do filme.** 2010.  
Disponível em: <<http://www.debatesculturais.com.br/ao-mestre-com-carinho-uma-abordagem-critica-e-pedagogica-do-filme/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah  
Dantas; LUCIMI, Marizete. **Uma breve reflexão  
retrospectiva da educação brasileira  
(1960-2000):** implicações contemporâneas. 2012. IX  
SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS  
“HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”.  
Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SCHILING, Flavia. Indisciplina, violência e o desafio dos  
direitos humanos na escola. In: PARANÁ. Seed.  
**Enfrentamento à violência na escola.** Curitiba: Seed/PR,  
2010. p. 13-17. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cader-nos-tematicos/tematico\\_violencia\\_vol1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cader-nos-tematicos/tematico_violencia_vol1.pdf)>. Acesso em: 16  
out. 2016.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira** : do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo : Atlas, 2015. 277 p.

SOLIGO, Ângela. **Os três tipos de violência na escola**. 2017. Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/os-tres-tipos-de-violencia-na-escola/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

VIANA, Nildo. Naturalização e desnaturalização:: o dilema da negação prático-crítica. **Revista Espaço Livre**, Goiania, v. 8, n. 15, p.72-81, jun. 2013. Jan. Jun./2013. Disponível em: <<https://redelp.net/revistas/index.php/rel/article/viewFile/51/46>>. Acesso em: 28 out. 2018.

VIEIRA, Karin Sewald. Estadual de Educação de Florianópolis/SC - Década de 1960. **X Anped Sul**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.1-18, 10 out. 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/774-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/774-0.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Cebela, Flacso, 2015.

## 8. ANEXO I

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Escola e violência: problematização do espaço escolar como um espaço violento.”. A participação é voluntária e pode ser interrompida em qualquer momento que achar apropriado.

Os objetivos deste estudo é investigar as percepções das estudantes do magistério do Instituto Estadual de Educação acerca das plurais violências vivenciadas em suas historias de processo de escolarização. Para participar solicitamos que responda um questionário com perguntas sobre o tema. Não haverá identificação que gere exposição a riscos, ou manipulação de dados que o identifique, assim como não há remuneração pela participação. Trata-se de uma pesquisa sigilosa e garantimos confidencialidade as suas respostas.

Será entregue uma copia desse termo com os dados do pesquisador, caso lhe ocorra alguma dúvida ou necessidade de comunicação. Agradeço por sua participação.

---

Denise Ayres d’Avila

Universidade Federal de Santa Catarina – 48-999790917

Eu, \_\_\_\_\_ declaro aceitar participar da pesquisa proposta e estar ciente dos objetivos, riscos e benefícios de minha participação.

Florianópolis, ..... de .....

---

Assinatura do Participante

---

## 9. ANEXO II

---

### QUESTIONÁRIO

**Suas respostas são para fins acadêmicos, não há certo ou errado, é importante a sua mais sincera opinião frente às questões!**

1. Sexo :

a) Feminino

b) Masculino

2. Idade:

a) até 17 anos

b) Entre 17 e 30 anos

c) Mais de 30 anos

3. Religião:

a) Católica   b) Evangélica   c) Espírita   d) Outra

\_\_\_\_\_

4. Raça

a) Branco   b) Preto   c) Amarela   d)

Indígena/Outra

5. Estado civil:

a) Solteiro(a)   b) Casado(a)   c) União Estável   d) Divorciado(a)   e) Viúvo(a)

6. Tem filhos(as)? ( ) sim ( ) não Se sim, quantos?

\_\_\_\_\_

7. Em qual cidade/Estado você nasceu?

\_\_\_\_\_.

8. Em qual bairro você mora? \_\_\_\_\_.

9. Como você se desloca para ir até a escola na maioria das vezes?

- a) Carro   b) Ônibus   c) Transporte escolar  
d) Moto   e) Bicicleta   f) A pé Outro:

---

10. Quantas pessoas moram com você?

- a) de 1 a 2 pessoas   b) de 3 a 4 pessoas   c) 5 ou mais

11. Renda mensal da família em salário mínimo (954 reais):

- a) até 1 salário mínimo (até 954 reais);  
b) mais de 1 até 3 salários mínimos (mais de 954 até 2.862 reais);  
c) de 4 até 5 salários mínimos (de 3.816 até 4.770 reais);  
d) mais de 5 salários mínimos (mais de 4.770 reais).

12. Há quanto tempo você estuda nessa escola?

---

13. Como você classifica a sua Escola?

- a) Ótima   b) Boa   c) Razoável   d) Ruim   e)  
Péssima

Por que?

---

---

14. Que emoções e sentimentos a escola desperta em você?

---

---

---

---

---

15. Você já abandonou os estudos?

a) sim      b) não

16. O que houve na época que te fez abandonar os estudos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

17. Qual foi sua motivação para voltar a estudar?

---

---

---

---

18. Por que você escolheu essa escola?

a) Localização                      b) Indicação de amigos                      c)

Qualidade da escola

19. Como você classifica a sua Escola?



25. Você já relatou na escola alguma violência vivida em casa?

---

26. Qual violência? Qual foi o tratamento dado?

---

---

---

27. Você relataria violências vividas hoje na escola ou em casa? Por quê?

---

---

---

---

---

28. Como você entende o exercício de proteção oferecido pelo Estado? (escola, polícia, assistência social, Conselho Tutelar)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Obrigada por sua contribuição**

## **10. ANEXO III**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

---

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, Denise Ayres d'Avila, responsável principal pelo projeto de "ENTRE A DICOTOMIA DE PROTEÇÃO E VIOLÊNCIA: problematização do espaço escolar como um espaço violento." Venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa no Instituto Estadual de Educação, junto a turma de magistério noturna, objetivando investigar as percepções das estudantes do magistério do Instituto Estadual de Educação acerca das plurais violências vivenciadas em suas histórias de processo de escolarização.

O procedimento adotado será entrevista semi-estruturada visando um diálogo com pesquisadores das violências e promovendo uma reflexão acerca das desproteções sociais presentes na escola. Esta atividade não apresenta riscos aos sujeitos participantes visto que não serão identificados.

Espera-se com esta pesquisa, problematizar a naturalização de processos violentos da escola, assim como, as consequências na visão de mundo e reprodução de ciclos de violências das estudantes.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações

personais não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para a reparação.

### **Autorização Institucional**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível) responsável pela instituição \_\_\_\_\_ (nome legível da instituição) declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização.

Pesquisador	Responsável pela Instituição
Orientador	

Documento em duas vias:

1ª via instituição

2ª via pesquisadores

Observação: informamos que no curso de graduação o responsável pela pesquisa é o professor/orientador.

---