GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONFLITIVIDADE E CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE ADOLESCENTES: INTERVENÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO IFRS - *CAMPUS* SERTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2017

RESUMO

A pesquisa que resultou na dissertação “Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS - *Campus* Sertão” foi desenvolvida a partir de uma investigação qualitativa tendo como foco as relações conflitivas estabelecidas entre os estudantes adolescentes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão. O método utilizado foi o estudo de caso, tendo como base a observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. O objetivo geral consiste em explorar a conflitividade escolar entre adolescentes a partir da ação político-pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão, visando compreender suas manifestações e contribuir na discussão de políticas de prevenção e intervenção na gestão de conflitos escolares. No contexto educativo do Instituto, no qual intervêm cotidianamente distintos agentes, a pesquisa ficou delimitada aos adolescentes de dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: o curso de Agropecuária e o curso de Manutenção e Suporte em Informática. Inicialmente, foi realizada uma contextualização do *campus* com destaque para a sua trajetória de sessenta anos como instituição educativa, sua estrutura e suas regulamentações internas, especialmente as que tratam de questões disciplinares. Na sequência, foram abordadas a conflitividade escolar e suas diferentes formas de manifestação a partir de referenciais bibliográficos selecionados para fundamentar o estudo com base num modelo conceitual composto pela conflitividade violenta (nociva ao processo educacional e à convivência humana) e outro pela conflitividade não-violenta (essencial para a convivência democrática, na qual há espaço para o diálogo). Na continuidade, foi realizada uma análise das políticas educacionais no Brasil do ponto de vista do convívio e da violência no contexto escolar, evidenciando-se a carência de políticas que enfrentem de modo mais profundo a problemática da conflitividade. O estudo com os adolescentes do *campus* destacou as manifestações de conflitividade violenta e as relações de poder entre alunos, bem como as práticas político-pedagógicas desenvolvidas pelos educadores visando intervir nas situações violentas e desenvolver relações de convivência não-violentas. A pesquisa evidenciou que o IFRS - *Campus* Sertão é uma instituição que enfrenta diariamente situações de conflitividade entre os estudantes (divergências de opiniões, questões de convivência, *bullying*, quebra das normas institucionais). No entanto, verifica-se um esforço para transformar a conflitividade violenta em relações de respeito para com a diversidade, através de um trabalho interdisciplinar e pautado no diálogo. Nesse processo, é relevante a atuação do Departamento de Assistência Estudantil e o papel dos núcleos existentes no *campus*, os quais atuam na perspectiva de ações afirmativas. Mesmo havendo uma preocupação por parte da gestão de enfrentar as relações conflitivas, é preciso aprofundar o entendimento sobre a conflitividade escolar, construir ações tecnicamente mais aprimoradas e potencializar os recursos humanos e estruturais existentes. A experiência institucional dos educadores é bastante rica na realização de um trabalho interdisciplinar, e o estudo de caso colabora no entendimento do fenômeno da conflitividade escolar na sociedade brasileira. Evidencia-se a necessidade de qualificar as práticas institucionais e avançar no desenvolvimento de políticas educacionais que promovam relações inclusivas e democráticas, contribuindo para significar os espaços escolares como promotores de uma formação cidadã. A convivência no contexto escolar é um constante desafio. Situações de violência escolar impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, demandando políticas que apontem para a transformação de práticas excludentes em processos educativos dialógicos e democráticos.

Palavras-chave: Convivência escolar. Violência escolar. Educação. Adolescência. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The research that resulted in the dissertation "Educational policies, conflict and school convivence among adolescents: political-pedagogical interventions in IFRS - Campus Sertão" was developed from a qualitative research focusing on conflicting relations established among the adolescent students of the Federal Institute of Rio Grande do Sul - Campus Sertão. The method applied was the case study, based on participatory observation, documentary analysis and semi-structured interviews. The main objective is to explore the school conflict among adolescents based on the political and pedagogical action of the IFRS - Campus Sertão, aiming to comprehend its manifestations and to discuss about prevention policies and intervention in the management of school conflicts. In the educational context of the Institute, in which the agents intervene daily, the research was limited to the adolescents of two technical integrated to the high school courses: the Agriculture Course and the Course of Maintenance and Support in Informatics. Initially, a contextualisation of the campus was carried out, highlighting its sixty-year trajectory as an educational institution, its structure and its internal regulations, especially the ones about disciplinary issues. Subsequently, school conflicts and their different forms of manifestation were approached from selected bibliographical references to substantiate the study on the basis of a conceptual model composed of violent conflict (harmful to the educational process and human coexistence) and nonviolent conflict (essential for a democratic coexistence in which there is room for dialogue). Afterwards, an analysis of Brazilian educational policies was carried out from the point of view of coexistence and violence in the school context, evidencing the lack of policies that face more deeply the problem of conflict. The study with the campus adolescents highlighted manifestations of violent conflict and power relations among students, as well as political-pedagogical practices developed by educators to intervene in violent situations and develop non-violent relations of coexistence. The research showed that IFRS - Campus Sertão is an institution that faces daily situations of conflict between students (divergences of opinions, issues of coexistence, bullying, the breach of institutional norms). However, there is an effort to transform a violent conflict into relationships based on respect for diversity, through interdisciplinary work and based on dialogue. In this process, the work of the Department of Student Assistance and the role of the nuclei existing on campus are relevant, which act in the perspective of affirmative action. Even though there is a concern on the part of the management of contacts as conflicting relationships, it is necessary to deepen the understanding about school conflicts, to build technically more improved actions and to potentiate the existing human and structural resources. The educators' institutional experience is very rich in the accomplishment of an interdisciplinary work, and the case study collaborates in the understanding of the school conflict phenomena in the Brazilian society. It is evident the need to qualify the institutional practices and to advance in the development of educational policies that promote inclusive and democratic relations and contribute to signify school spaces as promoters of a citizen's formation. Coexistence in the educational context is a constant challenge. Situations of school violence negatively impact the teaching-learning process, which demands policies that aims the transformation of exclusionary practices into dialogic and democratic educational processes.

Keywords: School life. School violence. Education. Adolescence. Educational policies.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e minha família, em especial meus pais Irene e Cleber, meu amado Fernando e meu irmão Gabriel, por estarem sempre ao meu lado me dando apoio, carinho e força. Passamos por momentos difíceis durante a elaboração deste trabalho, mas graças a Deus nos reerguemos e, mais do que nunca, entendi o grande significado da palavra família.

Agradeço ao professor Telmo Marcon, por ter acreditado em mim e me guiado na concretização deste trabalho com sua experiência, paciência, dedicação e conhecimento.

Agradeço a todos os meus colegas do IFRS - *Campus* Sertão, pelo apoio e colaboração durante meu envolvimento no mestrado, me motivando, compartilhando conhecimento, colaborando no dia-a-dia e desenvolvendo momentos de descontração. Em especial, os colegas do DAE no período em que estive desenvolvendo este trabalho: João, Vanessa, Naiara, Rosângela, Marilize, Daiane, Camila, Luana, Leila, Sonia, Fabiano, Cleunice, Márcia, Viviane, Lindemar, Omero, Ricardo, Lucelena, Ivanilde e Cedemir; e também acrescento as colegas Samile, Patrícia, Andréia e Rosana. Agradeço ao IFRS e sua política de capacitação de servidores, a qual proporcionou bolsa de estudos e redução de carga horária para que pudesse concretizar minha formação. Que, diante de momentos de tanta incerteza, a missão dos Institutos Federais em fornecer educação pública, gratuita e de qualidade siga firme, colaborando com o desenvolvimento educacional, tecnológico e ético do Brasil.

Agradeço, também, a meus colegas do PPGEdu que ingressaram em 2015: Lisiane, Jane Kelly, Rafaela, Flaiane, Glória, Regiano, Carol, Mariana, Mariane, Ivana, Robledo, Munir, Laiza, Vanessa, Luana, Raísla, Fabíola, Rosângela. Foram muitos momentos de aprendizagem e crescimento. Também especial agradecimento à Jéssica da secretaria do PPGEdu e toda a equipe de professores do programa, muito dedicados e verdadeiros mestres.

Agradeço aos amigos do grupo cultural Anime Tchê, pelos momentos de alegria, risadas e *nerdices* que recarregavam minhas baterias. É sempre muito bom contar com sua amizade.

Agradeço ao professor Mauro Gaglietti, que me orientou na iniciação científica durante a graduação e despertou meu interesse pela mediação de conflitos.

E, por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me fizeram seguir em frente mesmo nas horas mais difíceis da minha vida, me passando motivação e confiança de que tudo ficaria bem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE: Coordenação de Residência Estudantil

DAE: Departamento de Assistência Estudantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

IFEs: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

IFRS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTs: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC: Ministério da Educação

NAPNE: Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEABI: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas

NEPGS: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade

PL: Projeto de Lei

RE: Residência Estudantil

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TALIS: Teaching and Learning International Survey

TAG: Curso técnico de agropecuária integrado ao Ensino Médio

TMSI: Curso técnico de manutenção e suporte em informática integrado ao Ensino Médio

VCE: Violência contra a escola

VDE: Violência da escola

VNE: Violência na escola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **8**

2 IFRS - *CAMPUS* SERTÃO: CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO **15**

2.1 O Departamento de Assistência Estudantil (DAE) e seu duplo papel 22

2.2 A Residência Estudantil no *campus* 26

3 CONFLITIVIDADE ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS **38**

3.1 Conflitividade Violenta 43

3.1.1 Violência *contra* a escola (VCE) 53

3.1.2 Violência *da* escola (VDE) 55

3.1.3 Violência *na* escola (VNE) 58

3.2 Conflitividade Não-violenta 63

3.2.1 Mediação de conflitos 65

3.2.2 Práticas restaurativas 67

3.3 Políticas educacionais no Brasil 68

4 A GESTÃO DA CONFLITIVIDADE NO IFRS - *CAMPUS* SERTÃO **74**

4.1 O sujeito da pesquisa: breves considerações sobre a adolescência 75

4.2 Situações conflitivas, disciplina e relações de poder 80

4.3 Ações político-pedagógicas: transformando violência em não-violência 97

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **112**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **115**

APÊNDICES **127**

APÊNDICE I - FICHA DE INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O (A) PARTICIPANTE 128

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 129

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 130

APÊNDICE IV - TERMO DE ASSENTIMENTO A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES 131

APÊNDICE V - CONVITE AOS ESTUDANTES PARA PARTICIPAR DAS ENTREVISTAS 132

APÊNDICE VI - AMOSTRA ENTREVISTADA 133

ANEXOS **134**

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 135

ANEXO II - IFRS - Campus Sertão: IMAGENS DE SATÉLITE 139

ANEXO III - MAPA DOS CAMPI DO IFRS 140

ANEXO IV - ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL 141

ANEXO V - FOTOGRAFIAS 142

ANEXO VI - REGULAMENTO DISCIPLINAR 145

1 INTRODUÇÃO

O universo de uma comunidade escolar é marcado por relações de afetividade e cooperação, divergência e competitividade. A natureza política e plural da escola faz com que o conflito seja uma realidade inevitável. Trata-se de um espaço de encontro, onde teias complexas de relacionamento são constituídas de modo intenso e dinâmico. Conquistas sociais como a democratização do acesso à educação vêm acompanhadas de novos desafios, considerando a complexidade de convivência no universo intercultural. A experiência de conviver tem uma importância essencial para a formação humana, sendo imprescindível que as pesquisas em educação e em políticas educacionais, particularmente, se dediquem a explorar este processo.

Quando um adulto se recorda e fala sobre sua trajetória na escola, dificilmente o foco da narrativa são as fórmulas decoradas ou os livros didáticos trabalhados. É muito mais provável que memórias afetivas sejam ativadas, visto que a escola é um dos principais espaços de socialização. Surgirão, assim, lembranças sobre os colegas que gostava e de quem não gostava; de episódios de transgressão a regras cometidas por si mesmo ou por outros alunos; dos professores que adorava e daqueles que "pegavam no pé"; de situações de exclusão; de primeiros amores românticos e experiências sexuais; da divisão de grupos nas chamadas "panelinhas" e a rivalidade entre elas; entre outras cenas do cotidiano escolar. Fato é que, além da educação formal, existe também uma dimensão informal que é força viva para o desenvolvimento do processo pedagógico. Uma teia de subtramas constituídas pelas inter-relações sociais se materializam no decorrer do encontro formativo.

Tanto de forma positiva quanto negativa, a dimensão afetiva da experiência escolar tem uma relevância significativa na formação dos sujeitos em um processo de educação informal. A convivência entre os diferentes não é livre de tensões que podem tanto produzir efeitos pedagógicos formativos quanto culminar em episódios de violência extrema. Seja de maneira sutil e silenciosa, seja de maneira crua e visceral, a violência está presente na escola. Nos últimos anos, ela passou a ser foco de maior atenção e investigação, principalmente pelas consequências negativas que gera, sendo, portanto, relevante que o tema da convivência e da conflitividade escolar sejam cada vez mais explorados em pesquisas no campo da educação.

Em minha trajetória como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - *Campus* Sertão, encontrei diversos dilemas e situações desafiadoras, fato este que gerou em mim o ímpeto de pesquisar mais profundamente o tema dos conflitos escolares e a construção da convivência. A gestão da convivência entre

estudantes de diversos grupos, docentes e servidores técnico-administrativos, sempre se mostrou uma demanda urgente. Diariamente, percebia que o cerne das demandas que recebia como psicóloga escolar em diversos casos estava ligado à situações conflitivas, onde o diálogo encontrava pouco espaço para fluir adequadamente as situações de violência que se instalavam.

O objetivo geral da pesquisa que aqui apresento é o de explorar a conflitividade escolar entre adolescentes a partir da investigação da ação político-pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão, auxiliando na fundamentação necessária para a construção de políticas de prevenção e intervenção na gestão de conflitos escolares. Trata-se de uma pesquisa de orientação qualitativa - pois se dedica a aprofundar determinado fenômeno e as questões subjetivas a ele subjacentes - que se propõe a realizar um estudo de caso sobre ações interventivas e preventivas desenvolvidas na instituição com estudantes de Ensino Médio. O problema de fundo que guia o trabalho é: de que maneira se constitui e se apresenta a conflitividade escolar entre adolescentes do IFRS - *Campus* Sertão; como ocorre a gestão destes processos; e quais as potencialidades desta experiência para o campo das políticas educacionais?

Muitos estudos sobre conflitividade escolar - especialmente os que enfocam a violência - costumam adotar métodos quantitativos a fim de traduzir o fenômeno em estatísticas. Aqui fiz minha opção pela abordagem qualitativa, por perceber que a mesma permitiria explorar elementos que dificilmente seriam captados por um estudo estatístico. Conforme afirma Creswell (2010, p. 211): “A pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. A perspectiva deste trabalho é apurar elementos subjetivos presentes nas relações de convívio escolar. A pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 31). A estruturação da pesquisa se constituiu no método de estudo de caso, amplamente utilizado em pesquisas de cunho qualitativo[1]. A opção em desenvolver o trabalho na instituição onde atuo se deu primeiramente por perceber um grande potencial no *campus* por sua trajetória como instituição, sua riqueza de experiências e de ações político-pedagógicas. É importante pontuar o fato de que, como servidora da instituição, o acesso às informações é facilitado e vasto. Entendo, inclusive, que a pesquisa pode contribuir gerando melhorias para a comunidade acadêmica. No entanto, esta opção metodológica também exige bastante responsabilidade no que se refere à vigilância

[1] Cabe esclarecer que apesar de o estudo de caso ser o método escolhido em diversas pesquisas de orientação qualitativa, ele também pode ser utilizado em estudos quantitativos.

epistemológica (BOURDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON, 2010). Afinal, minha própria prática também pertence ao objeto de minha investigação - a conflitividade e a prática político-pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão.

Segundo Creswell (2010), é preciso muita cautela ao se realizar investigações no próprio ambiente de trabalho do pesquisador, pois isto "com frequência conduz a comprometimentos na capacidade do pesquisador de revelar informações e cria difíceis questões de poder" pode também gerar o "relato de dados tendenciosos, incompletos ou comprometidos" (p. 211). No entanto, tal risco pode também ser minimizado através da aplicação de múltiplas estratégias, como o cruzamento de dados advindos de múltiplas fontes, que garante uma maior confiabilidade das informações. Para Diehl e Tatim (2004, p. 61), o estudo de caso caracteriza-se principalmente "pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento". Conforme aponta Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, "escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes" (p. 18). Desta forma, volta-se ao contexto de vida real, sendo particularmente útil para pesquisas que analisam grupos e instituições. Também afirma que o estudo de caso pode dispor de uma grande variedade de fontes de evidência como entrevistas, observações e documentos. Minha pesquisa se baseia nestas três fontes de dados.

Toda instituição escolar possui uma dimensão conflitiva. O que se busca com o estudo de caso, cabe salientar, não é apenas os aspectos negativos observados na instituição, como a existência de processos de agressividade entre estudantes; o que pretendo é também evidenciar as potencialidades e resultados positivos na prática político-pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão. Considerando todas as adversidades, o que percebo é uma riqueza de vivências positivas, de estudantes que saem com uma formação sócio-emocional bastante significativa.

Por trabalhar na instituição pesquisada, tenho como hábito utilizar a observação como uma prática diária, realizando registros a respeito de situações observadas na rotina institucional. Segundo Diehl e Tatim (2004, p. 72), a observação permite a identificação de "provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento". Ou seja, a observação foi utilizada amplamente na complementação do entendimento do fenômeno dos conflitos que perpassam as relações na instituição estudada. A forma de observação empregada é participante, na medida em que estou em contato direto com as situações analisadas sendo, também, personagem deste cenário. Para Patáro e Oliva (2010), quanto mais tempo um observador passa analisando determinado grupo, menor é o nível de desconforto e maior é a naturalidade das ações dos sujeitos envolvidos. As

observações incluem momentos como reuniões e atendimentos com estudantes, famílias, professores e outros servidores. Considerando a complexidade do tema da pesquisa, é importante salientar que a observação é uma técnica útil visto que, como aponta Creswell (2010), viabiliza o contato do pesquisador com informações que podem ser desconfortáveis para os participantes abordarem de forma mais direta. Além disso, nem todos os processos envolvidos na conflitividade são necessariamente conscientes ao ponto de serem auto-relatados. Este aspecto inconsciente é amplamente reforçado pela psicologia, sejam através do viés psicanalítico tradicional (ROUDINESCO & PLON, 1998) quanto cognitivo/neurocientífico (CALLEGARO, 2011).

Foram realizadas 19 entrevistas semi-estruturadas, com adolescentes discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscando elementos que ilustrem a realidade vivenciada pelos estudantes em relação a violência. A amostra foi determinada por tipicidade. Foi constituída essencialmente por estudantes dos dois cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo IFRS - *Campus* Sertão (o tradicional curso de agropecuária - TAG - e o recentemente implantado curso de manutenção e suporte em informática - TMSI). Conforme Patáro e Oliva (2010), a amostragem por tipicidade é realizada com a seleção de subgrupos que venham a ser representativos da população geral. Desta forma, foram buscados entrevistados considerando as seguintes variáveis: quanto ao curso: TAG e TMSI; quanto ao gênero: masculino e feminino; quanto ao ano cursado: 1º, 2º e 3º ano; quanto à modalidade de residência: externo, residente ou semi-residente.

Cabe a ressalva de que o trabalho ocorreu com 19 entrevistas em universo total de 409 sujeitos, sendo, portanto, possível que algumas situações não sejam plenamente representadas. Uma série de outras variáveis não está presente nesta categorização, como por exemplo o contexto familiar ou características psicológicas individuais. Uma pesquisa com um número maior de estudantes com certeza traria mais elementos para o estudo. O que busquei foi selecionar estudantes com diferentes contextos para tentar contemplar minimamente a diversidade psicossocial do corpo discente. O papel das entrevistas nesta pesquisa é o de ilustrar a convivência entre os estudantes, porém também são reforçadas pelas outras fontes de dados.

O convite para participação nas entrevistas foi realizado através de divulgação nos murais do instituto. Considerando a pouca procura nessa divulgação ampla, então também enviei mensagens privadas através da rede social Facebook, o que gerou maior retorno[2]. A escolha pela entrevista com roteiro semi-estruturado se deu porque a técnica permite o foco em

[2] O Apêndice V contém o modelos de cartaz e mensagens usados para divulgação.

algumas questões-chave para a condução das entrevistas, mas também permite certa flexibilidade para aprofundar seu conteúdo quando necessário. Conforme a recomendação de Marconi e Lakatos (2011), as entrevistas têm seu áudio gravado para melhor registro das respostas emitidas – com o conhecimento e permissão do participante e seus responsáveis. Após a transcrição das entrevistas, para garantir o sigilo da identidade do (a) entrevistado (a), o áudio das mesmas foi deletado.

Optei por entrevistar os adolescentes levando em consideração o protagonismo dos mesmos no foco da pesquisa nas relações entre os estudantes. Apesar de reconhecer que uma pesquisa mais abrangente envolveria entrevistas com outros membros importantes da comunidade escolar - professores, famílias, técnicos administrativos, entre outros - optei por focar na perspectiva dos adolescentes por ser bastante emblemática a própria fase de desenvolvimento em que os mesmos se encontram. Além disso, os "adultos" da escola se expressam muitas vezes através dos registros documentais (normativas, atas de reunião, registros de ocorrências, entre outros), enquanto as narrativas adolescentes não costumam ter tal legitimação burocrática. Meu trabalho como psicóloga também permite constante contato com relatos de professores e familiares em reuniões; no entanto, o mesmo não costuma ocorrer de forma tão aberta em momentos coletivos com os estudantes, por medo de expor certas situações que venham a gerar condenação social ou represálias de seus pares[3]. Reconheço que todo recorte da realidade estabelecido por uma pesquisa vem acompanhado de limitações; entretanto, são necessários para possibilitar as pesquisas científicas.

O último momento da pesquisa foi o analítico. Creswell (2010, p. 217) afirma que o procedimento de análise e de interpretação dos dados obtidos é um "processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados, formulando questões analíticas e escrevendo anotações durante todo o estudo", sendo que perpassa todo o processo da pesquisa. As informações obtidas na pesquisa de campo foram analisadas tendo como referencial o método de Análise de Conteúdo conforme a abordagem de Bardin, que a define como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (2010, p. 33). Mais especificamente, o que se propõe é estabelecer uma análise categorial a partir das entrevistas, observações e documentos, de maneira a elucidar a questão da conflitividade escolar.

[3]A questão da represália entre estudantes devido a exposição de situações conflitivas será mais abordada no decorrer da dissertação. Existe, entre os estudantes, o temor de que realizar publicamente a denúncia de certas práticas violentas de estudantes (como a extorsão de dinheiro, o *bullying*, entre outras) pode gerar represálias dos grupos agressores. Desta forma, a entrevista individual e sigilosa é uma garantia de que certas informações serão obtidas sem que os participantes venham a omitir situações por medo de se tornar um alvo.

Apesar de o IFRS - *Campus* Sertão não se assemelhar diretamente com a maioria das escolas brasileiras por uma série de particularidades, sua experiência político-pedagógica é bastante rica quando o assunto é conflitividade escolar. Uma dessas singularidades é a disponibilidade de residência estudantil, fato que permite que as relações interpessoais e a convivência sejam estreitadas e intensificadas, na medida em que a escola é vivenciada integralmente durante cinco dias da semana, o que inclui não apenas a sala de aula, mas também todas as outras experiências de interação humana proporcionadas por essa realidade. A convivência é um dos pontos vitais no dia-a-dia destes estudantes, o que faz da instituição um objeto de estudo bastante rico para uma investigação científica.

O roteiro que serviu como base para as entrevistas pode ser visualizado no Apêndice II.; as mesmas foram concretizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III) pelos responsáveis legais e um Termo de Assentimento (Apêndice IV) pelos estudantes. Os procedimentos foram aprovados previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, através de cadastro e tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil (Anexo I).

A dissertação está estruturada em cinco partes, sendo a primeira delas esta introdução. O capítulo segundo dedica-se à contextualização do IFRS - *Campus* Sertão. É traçado o histórico institucional até o momento atual, descrevendo questões ligadas aos cursos que serão foco da pesquisa: o técnico em agropecuária integrado ao ensino médio (TAG) e o técnico em manutenção e suporte em informática integrado ao ensino médio (TMSI). O capítulo aborda brevemente esta trajetória, através de alguns documentos e registros oficiais.

O capítulo seguinte aborda o tema da conflitividade escolar. A ideia de conflitividade a ser trabalhada ao longo de toda a pesquisa se refere aos processos dinâmicos intersubjetivos que se estabelecem em uma determinada comunidade escolar. Na prática, isto abrange as tensões e conflitos inerentes à interação social contínua dos sujeitos de uma escola e o fenômeno da violência escolar em suas diversas facetas. Por ser também um fenômeno de enorme complexidade, com base nos trabalhos de Charlot (2002), Abramovay (2005) e Priotto (2008), apresento também uma proposta de classificação da conflitividade violenta na escola em três eixos principais: violência *na* escola (intimidação e agressão entre estudantes); violência *contra* a escola (danos ao patrimônio, vandalismo, agressão de alunos contra professores e funcionários); e violência *da* escola (violência cometida pela instituição e seus agentes contra os estudantes). Na sequência, faço breves considerações sobre a conflitividade não-violenta, seu papel formativo e como pode fluir no ambiente escolar através de projetos de intervenção e prevenção. Posteriormente, é realizado um apanhado sobre como a conflitividade escolar tem

sido tratada no campo das políticas educacionais, revelando a necessidade do desenvolvimento de programas que abordem o problema de forma efetiva.

Por fim, no capítulo quarto me dedico a efetivamente realizar a análise mais profunda dos dados coletados. Inicialmente, realizo um resgate teórico breve sobre o tema da adolescência, na perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Autores como Abramovay & Knobel (1981) e Erikson (1976) são especialmente citados, na medida em que trazem importantes considerações acerca do processo de construção de identidade do adolescente. Em seguida, se aborda a realidade dos adolescentes no IFRS - *Campus* Sertão, especialmente as relações de poder, os processos disciplinares, as regras formais e informais e as práticas político-pedagógicas construídas diariamente pelos educadores. Autores clássicos como Foucault (1999) e Goffman (1974) tem especial colaboração no processo de análise, somados aos trabalhos de pesquisa de Benelli (2014) e Vendruscolo (2013), dentre outros. Procurei, com este trabalho, não apenas encontrar respostas às angústias que surgem em minha vida profissional no IFRS - *Campus* Sertão, mas também colaborar com o campo das pesquisas em políticas educacionais e nas práticas desenvolvidas nas escolas. A quinta parte do texto contém as considerações finais acerca dos resultados obtidos com a pesquisa.

A convivência é um tema essencial para a escola, porém muitas vezes acaba sendo colocada em segundo plano ou mesmo totalmente negligenciada (por uma série de razões); a consequência disso é a instauração da violência e o adoecimento da comunidade escolar.

2 IFRS - *CAMPUS* SERTÃO: CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO

Para realizar uma análise conflitológica do *campus*/escola, é indispensável um breve mergulho em sua história e seu contexto atual. Portanto, este capítulo contém um resgate da identidade do IFRS - *Campus* Sertão, construído a partir de documentos oficiais e fontes bibliográficas.

A origem dos Institutos Federais (IFEs), apesar de terem seu modelo atual constituído apenas em 2008, remete ainda ao início do século XX, quando o então presidente da república Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909. O documento foi o marco inicial da rede federal de educação no Brasil, criando as Escolas de Aprendizes e Artífices, fornecendo educação profissional gratuita. Desde então, houve gradativamente a expansão desta rede, dando origem principalmente aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) nas áreas urbanas e às Escolas Agrotécnicas voltadas ao mundo do trabalho rural.

Dentre estas Escolas Agrotécnicas, uma delas era a instituição que vem a ser hoje o IFRS - *Campus* Sertão. A Escola Agrícola de Passo Fundo teve sua criação a partir da Lei 3.215 de 19 de julho de 1957, na gestão do presidente Juscelino Kubitschek, mas entrou em efetivo funcionamento apenas no ano de 1963. Inicialmente, a instituição era vinculada ao Ministério da Agricultura, porém foi transferida ao Ministério da Educação e Cultura em 1967. Até sua transformação em IF, houve também diversas mudanças de nomenclatura: 1964 passa a denominar-se Ginásio Agrícola de Sertão; em 1968 denomina-se Colégio Agrícola de Sertão; em 1979 passa a ser conhecida como Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

Em suas primeiras décadas, a instituição proporcionava ensino técnico na área agropecuária para estudantes do sexo masculino, em sua grande maioria advindos de famílias de trabalhadores rurais. Os estudantes residiam na escola em regime de internato, sendo que muitos passavam longos períodos de tempo longe dos familiares. A existência do internato era fundamental para possibilitar o acesso à educação para estes jovens, e tinha uma finalidade assistencial e também pedagógica, na perspectiva das Escolas-Fazenda[4].

A Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como atualmente está estruturada. Conforme aponta Figueiredo (2014, p. 32):

---

[4] A questão do internato e da Residência Estudantil serão posteriormente explorados com maior detalhamento, visto ser um dos eixos temáticos que guiam o trabalho.

> A partir dessa legislação deixaram de existir os 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), juntamente com 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), além de 07 Escolas Técnicas Federais e 08 Escolas vinculadas a Universidades Federais, que passam a formar os IFs. [...] As atividades acadêmicas e administrativas que antes eram realizadas de forma isolada passaram a ser desenvolvidas de forma integrada e em rede, reformulando e implantando políticas de educação profissional através de programas e ações, constituindo políticas de Governo e de Estado.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFEs foram criados visando proporcionar educação pública profissional e superior de qualidade. Sua idealização surge "como um modelo alternativo às universidades, para atender a demandas específicas e aos arranjos produtivos locais de modo mais dinâmico do que o apresentado pelas universidades" (FLACH, 2005, p. 55). O IFRS tem uma grande importância no cenário educacional, social e econômico no Rio Grande do Sul. Consta no site da própria instituição a seguinte descrição de sua função:

> É uma instituição de ensino pública (ligada ao governo federal), especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, que orienta a oferta de cursos visando ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais das localidades onde está instalado. O IFRS oferece cursos de formação inicial continuada (cursos rápidos), cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrado). (IFRS, 2017)

O Brasil conta, em 2017, com 38 IFEs, constituídos cada um por uma Reitoria e seus *campi*. O número total de *campi* em funcionamento é de 644, conforme informações divulgadas pelo MEC. Com a política de criação e subsequente expansão dos IFEs, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão passou para a categoria de *campus* do IFRS, cuja Reitoria localiza-se na cidade de Bento Gonçalves - RS. No total, o IFRS é composto por 17 *campi*, distribuídos por diversas regiões do estado gaúcho, conforme mapa anexado (ANEXO III).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) estabelece:

> O desenvolvimento institucional deve ocorrer com enfoque para um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do nível de qualidade das atividades produtivas e da democratização do conhecimento, considerando a comunidade em todas as suas representações. A essência das ações do IFRS está fundamentada na 18 prática da consolidação do fomento à formação profissional, mediante a perfeita articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (IFRS, 2014, p. 17)

Após inúmeras mudanças na política institucional, advindas do processo de consolidação do IFRS, bem como ampliação no número de estudantes e da própria estrutura

física, hoje a instituição aqui abordada encontra-se inserida em um cenário bastante diferente do que o das décadas anteriores.

O IFRS - *Campus* Sertão está localizado na área rural do município de Sertão, na região norte do Rio Grande do Sul, a 25 km do município de Passo Fundo. A população de Sertão estimada pelo IBGE em 2016 é de 6.116 habitantes. No entanto, é importante considerar que existem muitos estudantes do IFRS advindos dos mais variados municípios[5] que constituem uma população sazonal que impacta na cultura e na economia da sociedade sertanense.

O povoado de Sertão iniciou em 1918, sendo que entre os anos de 1933 e 1963 foi um Distrito do município de Passo Fundo, emancipando-se após este período. Em 1994, foi formalizada a criação do Distrito Engenheiro Luiz Englert, onde o *campus* está localizado. É uma comunidade pequena, com poucos estabelecimentos comerciais e serviços à disposição, mas que frequentemente é movimentada pela vida estudantil dos discentes do IFRS - *Campus* Sertão. Muitos alunos, sobretudo dos cursos de ensino superior, alugam casas e quartos em pousadas nos arredores da instituição.

Uma das principais alterações advindas da transformação da EAFS em *campus* do IFRS está na finalidade da instituição, que tradicionalmente era uma escola de ensino básico voltada para a educação do campo e formação de técnicos para atuarem no meio rural, mas que passou a ofertar uma gama de modalidades de ensino que vão do ensino básico à pós-graduação, na perspectiva da verticalização do ensino e do atendimento das demandas regionais. Em 2017, momento de realização desta pesquisa, os cursos oferecidos são: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Agropecuária (TAG) e Manutenção e Suporte em Informática (TMSI); Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio: Agropecuária; Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio: Comércio e Manutenção e Suporte em Informática; Curso técnico de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Comércio; Cursos de Graduação: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental, Bacharelado em Zootecnia, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Curso de Pós-Graduação: Teorias e Metodologias da Educação; Curso de Formação Pedagógica (formação em licenciatura para bacharéis de áreas diversas).

---

[5] A maioria dos estudantes advém de municípios do estado do Rio Grande do Sul; em menor número, também são recebidos estudantes de Santa Catarina e Paraná. Com a implantação do Sisu - sistema informatizado do MEC para oferta de vagas no ensino superior para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - tornou-se mais frequente o ingresso de estudantes de estados mais distantes, como São Paulo, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, entre outros.

Mesmo com esta composição institucional bastante ampliada, existe a percepção de que o IFRS - *Campus* Sertão é ainda uma escola. Como os cursos integrados ao ensino médio tem um grande número de alunos e mobilizam significativamente a instituição, a referência de escola ainda permanece viva.

Podem ingressar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio alunos que concluíram o Ensino Fundamental mediante aprovação em processo seletivo. A faixa média de idade dos estudantes ingressantes é de 14 anos. No ensino integrado, os estudantes têm uma matriz curricular que contempla tanto disciplinas de Ensino Médio quanto a disciplinas relacionadas à Educação Profissional. No atual Projeto Pedagógico de Curso - PPC do TAG, a formação é realizada em três anos e seis meses: nos primeiros três anos o estudante cursa as disciplinas no *campus* e no semestre posterior deve realizar estágio em empresas do ramo da formação técnica. No PPC do TMSI, o período de realização do curso é de três anos, sem a exigência de estágio obrigatório.

Para os cursos TAG e TMSI foi mantida a moradia estudantil após a consolidação da instituição como *campus* do IFRS. O internato sofreu também algumas reformulações e passou a ser chamado mais recentemente de Residência Estudantil. Os estudantes dos demais cursos não possuem um espaço de moradia no *campus*, porém podem solicitar sua inserção no Programa de Benefícios para receber auxílio moradia[6].

Foram criadas vagas na RE para estudantes do sexo feminino em espaços próprios, fator crucial para um maior acesso de meninas à instituição. Se na época da EAFS o ingresso de meninas na escola não era muito frequente, no ano de 2017, dos 244 estudantes residentes, 53 são do sexo feminino. Este dado é muito significativo, visto que a instituição foi caracteristicamente masculina e teve sua cultura institucional naturalmente moldada por isto, mas hoje já não é mais tão hegemônica.

A política de ingresso também passou por modificações significativas. Por muitos anos, o modo de ingresso consistiu na aplicação de uma prova que contemplava conteúdos trabalhados no ensino fundamental e conhecimentos técnicos referentes à prática agropecuária, além de um processo de entrevista. Atualmente, o IFRS realiza um processo seletivo unificado através de prova objetiva, não exigindo conhecimentos técnicos prévios dos candidatos. O processo de entrevista como etapa seletiva também foi eliminado.

---

[6] O processo passa por análise detalhada da assistente social do Departamento de Assistência Estudantil. O estudante precisa se inscrever em editais específicos, comprovando sua vulnerabilidade (determinada pelo seu contexto econômico, familiar e sócio-histórico) e a necessidade do auxílio financeiro para sua permanência no curso.

Outro diferencial importante são as políticas de inclusão através da reserva de vagas para candidatos oriundos de escola pública, negros, pardos, indígenas e quilombolas e também de pessoas com necessidades educacionais específicas. Com estas mudanças na política de ingresso, houve um impacto significativo na diversidade étnica, social e cultural do perfil discente. O avanço das políticas inclusivas enriqueceu a diversidade na instituição e também colaborou para a expansão do acesso e permanência de estudantes oriundos de múltiplos contextos Compreender tais transformações é importante para se entender as dinâmicas que se estabelecem atualmente, pois a identidade institucional afeta as relações estabelecidas entre os sujeitos.

A quebra na predominância de um grupo gera novos desafios na gestão da convivência. Chrispino (2007) afirma que o fenômeno da massificação da educação é um elemento-chave para a compreensão da conflitividade nas escolas. Se por um lado a massificação garantiu um maior acesso à educação, também é importante considerar que talvez as instituições de forma geral não estavam plenamente preparadas para a diversidade, pois encontravam-se estruturadas para receber um público hegemônico:

> Antes, em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. Os grupos eram formados por estudantes de perfis muito próximos. Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta. (CHRISPINO, 2007, p. 16)

De forma alguma isso pode ser visto como um prejuízo ou como algo negativo. Pessoalmente, quero frisar que a democratização do acesso à educação é um fenômeno inquestionavelmente benéfico à sociedade e necessário para a concretização dos direitos humanos e dos direitos constitucionais brasileiros. Contudo, é importante considerar que as transformações pelas quais as instituições escolares passam sempre acabam por gerar novas demandas e desafios. Sendo assim, as transformações da instituição aqui abordada são importantes pois apontam para a necessidade de uma profunda reflexão sobre as práticas político-pedagógicas na gestão da convivência diária entre os estudantes.

O IFRS - *Campus* Sertão, como toda instituição escolar, possui uma cultura e um imaginário próprios, que são construídos e perpetuados através das relações comunitárias que se estabelecem. Como aponta Lück: “Uma escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e

rituais. Uma escola, em seu sentido pleno e em sua essência, é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros" (2009, p. 116).

A questão da convivência escolar precisa ser olhada com mais cuidado por se tratar de direito humano fundamental. No que se refere à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Artigo XXVI, que trata do direito à instrução, já determina a importância de uma educação promotora da convivência humana:

> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

Indo ao encontro do que é preconizado pela Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Federal determina que: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A cidadania e a convivência estão intimamente ligadas, na medida em que a cidadania é exercida na vida em sociedade, na relação com o outro. O IFRS - *Campus* Sertão é uma instituição que busca a promoção da cidadania na sua proposta pedagógica e política, porém que precisa se fortalecer nesta trajetória.

O Projeto Político Institucional (PPI) cita como princípios do IFRS - *Campus* Sertão: "o respeito à diferença; a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência; a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos; a defesa da interculturalidade; a integração com a comunidade escolar" (IFRS, 2011, p. 29). Todos estes elementos são fundamentais para garantir a qualidade da convivência entre estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos. Mas incorporar o que está no PPI e em outros documentos normatizadores é um processo que tem suas limitações quando observamos a realidade institucional.

Segundo Benelli (2014, p.17) "um elemento estrutural das instituições, em geral, é o descompasso e a contradição entre o plano estabelecido em seus estatutos e as práticas implementadas em seu projeto cotidiano". Isso é bastante marcante no dia-a-dia, a busca pelo que é idealizado nos documentos institucionais e o que a equipe efetivamente realiza na prática. O Regulamento Disciplinar (ANEXO VI) do IFRS - *Campus* Sertão é o documento que contém os direitos e deveres do corpo discente, apontando alguns procedimentos a serem realizados nos casos de violação de regras. Os casos de indisciplina registrados em atas pela equipe do DAE

são encaminhados para a análise e o julgamento da Comissão Disciplinar. Esta realiza reuniões regulares onde avalia a situação registrada, ponderando a gravidade do ato, seu contexto e o histórico dos estudantes envolvidos. A Comissão Disciplinar é constituída por servidores (técnico-administrativos e docentes) que representam o Departamento de Assistência Estudantil, a Coordenação da Residência Estudantil, a Diretoria de Ensino e as Coordenações dos Cursos TMSI e TAG. Após a análise do caso, aplicam-se aos estudantes responsáveis pelo fato algumas medidas disciplinares: a advertência verbal; a advertência por escrito; o cumprimento de atividades orientadas (como participação em projetos de ensino/pesquisa/extensão e atividades de potencial pedagógico); a suspensão da RE; a perda do benefício da RE e, em casos mais graves, o desligamento da instituição através de processo disciplinar.

É importante também, nesta contextualização, localizar o direcionamento político-pedagógico institucional. A gestão democrática é um elemento crucial para o IFRS, posto que o PDI determina:

> O Instituto Federal do Rio Grande do Sul garantirá a todos os seus *câmpus* a autonomia da gestão institucional democrática, a partir dos princípios constitucionais da Administração Pública: a) Legalidade; b) Impessoalidade; c) Moralidade; d) Publicidade; e) Eficiência.
> Além dos princípios constitucionais da Administração Pública, balizam a atuação do IFRS: f) Ética; g) Desenvolvimento Humano; h) Inovação; i) Desenvolvimento científico e tecnológico; j) Qualidade e Excelência; k) Autonomia; l) Transparência; m) Respeito; n) Compromisso Social.

Uma gestão democrática, na concepção de Lück (2009, p. 71), pode ser entendida como "o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação". Ela envolve a prática contínua da responsabilidade social através de direitos e deveres, bem como a participação coletiva - a qual possibilita a redução das desigualdades entre os membros da comunidade escolar. Para Gadotti (2012, p. 39), a gestão democrática na escola pública é fundamental por duas razões:

> 1ª) A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.
> 2ª) A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento

> mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

Como instâncias de gestão democrática e participativa na instituição atualmente, é possível citar: o Conselho de *Campus*, composto por representantes da direção geral, servidores docentes, servidores técnico-administrativos, discentes, egressos e membros da comunidade externa; a Associação de Pais e Servidores, que possibilita a participação das famílias dos estudantes dos cursos técnicos integrados; as organizações de movimento estudantil, como os Diretórios Acadêmicos no caso dos cursos superiores e o Grêmio Estudantil (GETECS), no caso dos cursos técnicos; e a participação dos líderes de turma dos cursos técnicos nos Conselhos de Classe. Também ocorrem consultas à comunidade escolar para a nomeação do Diretor-Geral do *campus* e do Reitor do IFRS, a cada quatro anos.

É importante pontuar que a gestão dos conflitos está diretamente relacionada à perspectiva da gestão democrática, visto que ambas se pautam no diálogo, na convivência comunitária e na democracia. O IFRS - *Campus* Sertão é uma instituição moldada em décadas de história, tendo passado longo período de sua existência sob a gestão de uma ditadura militar. Hoje, passa por uma reconstituição de sua identidade, buscando fornecer ao mesmo tempo uma formação técnica e humana, pautada em valores democráticos. A conflitividade, portanto, precisa ser entendida e trabalhada para potencializar ainda mais essa busca por uma gestão democrática.

2.1 O Departamento de Assistência Estudantil (DAE) e seu duplo papel

Um dos setores mais diretamente envolvidos com a questão da convivência escolar é o DAE - Departamento de Assistência Estudantil. O setor passou por diferentes composições ao longo dos anos. A atual configuração do DAE, conta com a seguinte equipe: uma coordenadora (docente); um coordenador da Residência Estudantil; um pedagogo; uma psicóloga (que no caso sou eu); uma assistente social; uma técnica em assuntos educacionais; cinco assistentes de aluno; uma telefonista; uma médica; uma enfermeira; uma odontologista; uma nutricionista; uma auxiliar de cozinha; um zelador; e uma operadora de máquina de lavar. O setor é responsável pela implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e pela coordenação da Residência Estudantil, do Ambulatório, do Restaurante e da Lavanderia.

Historicamente, o DAE (que teve outras nomenclaturas antes de ser remodelado a partir da política de assistência estudantil implantada no Brasil a partir de 2010 através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010) tem como uma das principais atribuições proporcionar e

coordenar a já mencionada Residência Estudantil. Desta forma, muitas das ações cotidianas são voltadas às questões disciplinares e de convivência. Também era o setor de referência onde os "alunos que aprontam" e seus respectivos familiares costumavam ser convocados para falar sobre infrações ao regulamento disciplinar. É possível considerar que o DAE desempenha função dupla: de um lado desempenha a vigilância e a manutenção das regras disciplinares; de outro, também é um espaço de acolhimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade, violência e sofrimento.

O DAE, apesar de ter a responsabilidade de atuar na permanência do estudante através de políticas de suporte ao estudante, também tem a função de equipe dirigente, reguladora. Conforme aponta Benelli (2014, p. 25), em uma situação de internação, "O controle e a vigilância sobre o conjunto dos internados (sob a responsabilidade do grupo dirigente) fazem com que todos cumpram as normas estabelecidas e, ao mesmo tempo, salientem a infração de um indivíduo no contexto global da obediência visível e constantemente examinada dos demais". Observei, em diversas ocasiões, a representação (tanto entre os adolescentes quanto familiares e outros servidores da própria instituição) do DAE como um órgão institucional repressor dos adolescentes. Apesar de não ser uma perspectiva totalmente incorreta, ela não fornece uma real dimensão da atuação do setor. O trabalho do departamento é guiado pela Política de Assistência Estudantil do IFRS (2013), que estabelece:

> Art. 3º São objetivos da Política de Assistência Estudantil do IFRS:
> I. propor direcionamentos éticos para os programas, projetos e ações da Assistência Estudantil;
> II. subsidiar a implantação, execução e avaliação dos programas que visam ampliar o acesso e permanência, diminuir os índices de retenção e evasão escolar e melhorar a qualidade de vida dos discentes do Instituto;
> III. propor diretrizes para os Diagnósticos Sociodemográficos dos estudantes do IFRS, de modo que os perfis coletados sejam efetivos à leitura das realidades, contribuindo com a eficácia das intervenções da Assistência Estudantil;
> IV. auxiliar na elaboração de propostas diferenciadas com vistas à ampliação do acesso e permanência, bem como para a diplomação qualificada dos estudantes do Instituto;
> V. contribuir para a promoção da inclusão social e minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais dos diferentes contextos da educação profissional e tecnológica;
> VI. assegurar a coerência entre os órgãos, os programas, os projetos e as ações da Assistência Estudantil;
> VII. propor modelos organizativos à estrutura institucional, com vistas ao aprimoramento dos fluxos de funcionamento da Assistência Estudantil;
> VIII. atender às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas dos estudantes por meio de programas, projetos e ações.

O trabalho mais amplo é, por vezes, invisibilizado no cotidiano, por não gerar tanta comoção entre os adolescentes ou até mesmo serem desenvolvidos de forma a preservar o sigilo

profissional dos atendimentos realizados. A equipe, de maneira geral, tem ciência da representação do DAE como uma espécie de "delegacia", e alguns servidores têm tentado quebrar essa ideia engessada, a partir da construção de ações político-pedagógicas voltadas também ao acolhimento e apoio aos estudantes. Entretanto, colocar isso em prática se mostra um desafio, sendo um dilema constante conciliar o duplo papel do departamento, de manter a ordem e cobrar o cumprimento de regras sem deixar de abraçar e escutar o adolescente quando ele necessita. De certa forma, esse é um dilema constante do ato de educar também vivenciado pelas famílias.

"Mexeram comigo mas eu vou fazer o que… Vou bater? Se eu brigar, eu vou parar no DAE, né? (risos)" [TAG-M-E02] / "Pergunta: Quando eu falo em DAE, qual a primeira coisa que vem na sua cabeça? Resposta: Bah… Problema! (risos)" [TMSI-M-E07][7]. Nestas duas entrevistas citadas, os estudantes fazem a referência ao DAE como agente disciplinador. Como sou uma das representantes do departamento, as falas vieram em um tom de aparente brincadeira, mas de forma alguma isto invalida o conteúdo representado. Observei em diversas ocasiões que o significado atribuído ao fato de um aluno ser chamado para "ir no DAE" era de que ele estava sendo convocado para ser repreendido por alguma ação. Em algumas ocasiões em que chamei estudantes para conversar por assuntos que não tinham qualquer relação com problemas disciplinares, recebia olhares arregalados e o questionamento "o que eu fiz de errado?". Se havia outros adolescentes próximos, provocavam: "Ihhh se deu mal!". Diante de tal situação, procurava dialogar com o estudante no sentido de apontar que o setor não se resumia a cobrar o Regulamento Disciplinar, mas também existia para acolher e abraçar as necessidades dos estudantes, uma postura que também era tomada por outros membros de equipe com a ideia de quebrar a representação unicamente repressiva.

Como profissional da psicologia, inicialmente me preocupava o fato de tomar parte de um setor com um envolvimento tão forte com as questões disciplinares; no entanto, com o passar do tempo, pude observar que minha presença também era importante porque me permitia dar assistência a estudantes que estavam sendo intimidados por colegas, realizar momentos de diálogo e mediação em situações conflitivas e divergências e também realizar uma leitura subjetiva sobre o que poderia estar por trás de atitudes de indisciplina de alunos desafiadores (apesar de ser mais difícil e delicada a aproximação com os adolescentes nestes últimos casos).

---

[7] Serão colocados trechos das entrevistas ao longo da dissertação. Para preservação do sigilo dos estudantes, as mesmas não serão colocadas na íntegra e as citações serão identificadas através do seguinte código: Curso (TAG ou TMSI), Gênero (F ou M) e Número da Entrevista. Por exemplo: TAG-M-E00. O detalhamento do perfil da amostra entrevistada pode ser consultado no Apêndice VI.

> Violência escolar seria verbal, e… físico. E ela corre bastante escondido da... digamos, da diretoria, dos órgãos superiores a nós que somos alunos, do DAE… Porque tu apanha e sabe que se tu falar pra alguém do DAE, digamos assim, tu apanha por ter falado também. Então acho que é uma coisa bem complicada essa história de violência. E tu resolve bem mais conversando do que destratando ou batendo. [TAG-M-E06]

A dinâmica no departamento é bastante intensa. No cotidiano, muitas vezes falta o tempo necessário para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Este fato pode tornar mais difícil proporcionar um ambiente educacional positivo e que efetivamente realize a gestão dos conflitos. Segundo Benelli (2014, p. 239), é comum que a relação entre educandos e a equipe dirigente educadora seja marcada por um cenário de fenômenos e relações determinadas onde "estabelece-se todo um jogo de forças, de estratégias de luta, dominação, conflito, vigilância e disputa, com resistências, acordos tácitos, concessões, confrontos eventuais, às vezes violentos ou mais sutis". Quanto maior o desconhecimento acerca das dinâmicas psicossociais na instituição, mais tensas tendem a ser as relações educativas.

Observo que o DAE, apesar de haver momentos significativamente amistosos com alguns grupos discentes, vivencia esse desafio de poder analisar as dinâmicas psicossociais que estão por trás do comportamento dos adolescentes atendidos e construir pontes para realizar a gestão dos conflitos de maneira mais democrática.

> Ah, os servidores tentam… alguns, muitas vezes, acabam não dando muita atenção pra algumas situações… mas muitos tentam conversar, chamar aqui no DAE né, conversam com o aluno, ver o que está acontecendo, de boa. Mas eu já vi algumas vezes situações em que simplesmente eles já pegam e já dão advertência direto pro aluno, ao invés de ver primeiro o que está acontecendo, ver mais a fundo, ao invés de ir direto pra advertência ou até pra suspensão. Acho que isso é um pouquinho ruim. Primeiro tem que conversar e ver a fundo realmente o que tá acontecendo, pra depois aplicar alguma forma de punição. [TAG-M-E01]

Esta fala - similar à de outras entrevistas - aponta como, apesar de diversas situações serem dialogadas, existem casos em que os alunos podem sentir uma falta de disponibilidade para a escuta ou até mesmo sentimento de que existem decisões tomadas de forma autoritária, levando ao cometimento de injustiças. Trata-se de mais um desafio vivenciado pela instituição: superar as relações rígidas de hierarquia, abraçando o adolescente e seu mundo subjetivo porém sem perder a autoridade necessária ao fazer pedagógico.

> A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil. Assim, encontramos essa cultura baseada no não diálogo e no abuso de relações de poder entre estudantes e adultos da escola. Tal fato se reveste de importância quando a educação é analisada, posto que esse tipo de perspectiva afeta as relações com os alunos e reforça uma série de estigmas e estereótipos (ABRAMOVAY, CASTRO & WAISELFISZ, 2015, p. 235)

Os estudantes demonstram um desejo por maior participação nos processos de decisão sobre questões que afetam o seu próprio dia-a-dia. É um desafio para o DAE construir pontes de comunicação para que esse processo flua de forma com que não se anule nem a perspectiva dos servidores educadores, e nem a perspectiva dos estudantes. É um conflito constante que pode ser trabalhado de forma não-violenta, mas que exige o comprometimento das partes.

2.2 A Residência Estudantil no *campus*

A Residência Estudantil (RE) é especialmente importante para a comunidade escolar do IFRS - *Campus* Sertão, sendo um eixo de discussão essencial neste estudo de caso, pois é neste ambiente que ocorrem muitas das situações conflitivas entre os adolescentes. Como a grande maioria dos estudantes se encontra em regime de RE, muito do que será explanado neste trabalho retrata a situação dos residentes.

> As relações de amizades bem como a formação de grupos distintos são perceptíveis nesses ambientes, originando em alguns momentos conflitos, em outros, confraternizações, ou até mesmo uma organização repentina, movida, é claro, por interesse mútuo. Desse modo, é possível também que nos deparemos, nesses ambientes, com situações que geram algum tipo de violência. (VENDRUSCOLO, 2013, p. 63)

Na instituição, no que se refere à questão de moradia, existem três grupos: os estudantes *externos* (EXT), que moram na comunidade do Distrito Eng. Englert próxima ao IFRS; os *semirresidentes* (SR), que moram em municípios próximos com transporte regular ao *campus* (Sertão, Passo Fundo, Getúlio Vargas, Estação e Coxilha) e possuem um espaço com armários e banheiro para guardar seus materiais de estudo e tomar banho (30 alunos), porém não pernoitam na instituição; e os *residentes* (RE), que em sua maioria são de municípios mais distantes ou de áreas de municípios próximas mas de difícil acesso ao transporte e compõem o maior grupo (243 estudantes). Todos os estudantes dos cursos de nível técnico têm direito a fazer refeições no Restaurante Universitário[8], com cardápio desenvolvido por uma servidora nutricionista e que inclui alimentos produzidos na própria escola (verduras, legumes, leite, queijos, doces de fruta, doce de leite, iogurtes, entre outros).

[8] No momento da realização do estudo de caso, o Restaurante Universitário estava passando por estudos e reformulações em vistas de atender também os demais membros da comunidade do *campus* (estudantes de cursos de nível superior e servidores).

No Anexo V, constam algumas fotografias para ambientar o leitor com a RE. Atualmente, a mesma se configura da seguinte forma: três prédios voltados à residência masculina para discentes do TAG, com um total de 23 apartamentos (alunos são dispostos por ano de ingresso); uma casa adaptada para servir como residência masculina para discentes do TAG, que conta com 4 quartos; dois apartamentos anexados ao prédio da Coopera destinados à residência feminina do TAG; uma casa com dois apartamentos, sendo um deles residência estudantil feminina do TAG e a outra residência feminina do TMSI.

Os apartamentos contam com áreas comuns de banheiro, quartos com beliches e sala para estudos e armários. Existem também um apartamento masculino e um feminino, sem beliches, destinado aos estudantes semirresidentes para que acomodem materiais em seus armários próprios e utilizem banheiro e chuveiros.

O estudante precisa ser visto e compreendido na sua totalidade. Para Vendruscolo: "Não há como dissociar o internato do fazer pedagógico, precisamos perceber o ser humano em sua totalidade, a fim de avançar em novos conhecimentos, pois a escola e todos que lá estão, de alguma forma, têm interdependência no processo de ensino que ocorre nesse ambiente" (2013, p. 106). No momento em que a instituição oferta a residência, precisa se articular para uma ação política e pedagógica pensando em uma perspectiva integral.

Conforme documento elaborado pela SETEC (2009), as instituições de educação agrícola possuem uma série de particularidades que constituíram a necessidade da oferta de internato para os discentes, como a realidade socioeconômica das famílias do meio rural. A oferta da moradia estudantil também é uma das principais ações elencadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na concretização de seus objetivos[9]. Para Piva (2011, p. 46), o internato no IFRS - *Campus* Sertão pode ser considerado "uma das mais significativas e positivas ações de assistência estudantil da instituição", fato que é bastante visível ao se verificar a realidade dos estudantes que a solicitam. Desde os primórdios da instituição, o internato e, posteriormente, a RE, possibilitou a permanência de centenas de estudantes advindos de comunidades rurais e indígenas isoladas, municípios distantes e famílias de agricultores em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Os motivos que fazem os adolescentes e as famílias buscarem a instituição são variados: o desejo pela formação técnica e a entrada no mundo do trabalho em seguida; o retorno para a

[9] São objetivos do PNAES: "I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação". (BRASIL, 2010)

propriedade rural familiar, no caso do TAG; a formação técnica que dê base para um curso superior na mesma área; a busca por um ensino médio de maior qualidade que o ofertado na rede de ensino de seus respectivos municípios, considerando a estrutura dos IFEs e o corpo docente com grande número de mestres e doutores. Quando chegam, alguns estudantes também parecem fascinados com a ideia de uma vida longe de seus pais, como uma possibilidade de ter maior independência (mesmo que isso signifique transgredir algumas normas institucionais), o que faz bastante sentido se resgatarmos a questão da construção da identidade e da desidealização das figuras parentais[10].

Há também alguns casos, mais raros, em que é visível, no entanto, que a família deseja manter o adolescente distante, pois não sabe lidar com ele de forma adequada. Os conflitos intrafamiliares são a principal motivação e a formação acadêmica e profissional é colocada em segundo plano. A perspectiva é de “internar” o sujeito como forma de punição ou depositando a esperança de que a rigidez institucional torne o adolescente mais “educado” ou até mesmo mais “dócil”.

Para a instituição, este tipo de situação se mostra bastante delicada. A reação do adolescente, ao ser afastado compulsoriamente do convívio familiar pelas próprias figuras parentais e obrigado a permanecer em uma escola bastante exigente academicamente, gera sentimentos de frustração e até mesmo movimentos de resistência, como falta às aulas, recusa em realizar atividades propostas, reprovação proposital, quebras às normas de convivência e atitudes similares. Tanto a coordenação do curso quando o DAE muitas vezes precisam, de forma conjunta, questionar a família no sentido de plantar a reflexão sobre até que ponto a experiência está sendo positiva para o adolescente.

Já observei também a situação inversa, em que adolescentes percebiam na RE uma possibilidade de se afastar minimamente de um ambiente familiar hostil, instável ou até mesmo marcado por relações de violência psicológica. Isso aumenta ainda mais a responsabilidade da instituição para com estes estudantes, cuja maior referência formativa passam a ser os docentes e os técnicos-administrativos.

O discente egresso da EAFS e que atualmente é docente e diretor-geral do IFRS - *Campus* Sertão, Odair José Spenthof, em sua tese de doutorado, relata a coexistência de dois ambientes educativos: "fundiam-se duas escolas em uma só: a do ensino formal em horário de aula e, a escola extraclasse vivida no internato" (SPENTHOF, 2012, p. 30). Esta fala é bastante comum entre diversos estudantes até mesmo hoje, considerando todas as transformações

[10] Esta questão sobre a adolescência será abordada em maior profundidade no Capítulo 4.

ocorridas ao longo das décadas. A experiência formativa proporcionada aos estudantes residentes é marcada pela vivência de dois universos diferentes, mas intimamente conectados.

Atualmente, para os adolescentes do IFRS - *Campus* Sertão em modalidade de RE, essa constatação continua atual e pertinente: das 168 horas contidas no período de uma semana, passam cerca de 100 horas nas dependências da escola, sendo que destas, 36 horas em sala de aula e 64 horas em momentos diversos (cuidados de cuidado diário, lazer, descanso, estudos, atividades extracurriculares). Se considerarmos que os estudantes dormem uma média diária estimada de 7 horas, pernoitando por 4 noites na RE, isso resulta em 28 horas semanais dormindo. Sendo assim, é possível considerar que a convivência entre pares chegue a aproximadamente 72 horas semanais. Nesta estimativa, também não estou contando as interações que podem ocorrer nos finais de semana em outros espaços ou através de contato virtual. Estas estimativas de tempo apenas ilustram vagamente a dimensão que a convivência escolar tem na vida destes adolescentes. A intensidade das experiências vividas neste meio são especialmente marcantes, como pontuam os seguintes trechos das entrevistas:

> Porque quando a gente tá ali dentro, a gente vive 24 horas com a pessoa, e eu acho um convívio muito bom. No começo eu me estressei muito e queria sair. Mas eu vi que é muito melhor morar aqui dentro. Teve uma colega nossa que saiu, foi morar lá fora, virou externa, então agora não tem mais tanto aquele contato com as meninas como era antes. Lá fora, o pessoal faz as suas amizades com o pessoal de lá, eles não tem como ficar tanto tempo aqui, ficam mais na casa deles. Então, eu acho que aqui dentro tu aprende muito mais, convivendo com as pessoas. Se aprende a lidar com as pessoas. [TAG-F-E11]

> No começo era bem enjoativo. Meu Deus, passar oito horas com as pessoas, e depois também ver elas no quarto, nossa. Mas agora eu já acho bem tranquilo. A gente vai aprendendo a lidar com as pessoas, o jeito de cada um. A gente tem a oportunidade de se conhecer melhor e vivenciar melhor, ver como que funciona isso de tu conviver junto, dividir espaço, conversar… e se entender... Tem gente que vai fazer uma faculdade mas que ainda não tem essa noção de como que é viver com uma outra pessoa. Tipo, a gente já sai daqui com essa noção. [TMSI-F-E17]

Os residentes chegam na instituição provenientes de seus municípios na segunda-feira pela manhã e ficam até o início da tarde de sexta-feira. Até o ano de 2013, muitos estudantes permaneciam também aos finais de semana, realizando atividades. Entretanto, verificando-se a vulnerabilidade dos adolescentes com o número reduzido de servidores presentes aos finais de semana para fornecer suporte ao bem-estar desses estudantes, bem como o fato de muitos acabarem se distanciando por longos períodos da família, hoje não é mais permitida a permanência dos alunos residentes no *campus* aos finais de semana.

A adaptação para os estudantes da RE não costuma ser fácil, como vários apontam nas entrevistas realizadas. Nas primeiras semanas, desistências são comuns. Por mais que a equipe

do DAE, docentes e familiares conversem com o estudante sobre o processo adaptativo, existem casos em que se observa que o processo causa um sofrimento excessivo no adolescente. Insistir nessa inserção demasiadamente, pode até mesmo se configurar como uma forma de violência da escola, sendo importante sensibilidade para entender a situação do aluno e conduzir a situação pensando no que será melhor para ele.

A vida na RE requer certo nível mínimo de autonomia, habilidades sociais e desenvolvimento emocional que não podem ser ignorados, visto que cada adolescente possui sua própria subjetividade. A adolescência normal, como é descrita por Aberastury & Knobel (1981), implica um processo de distanciamento das figuras paternas e aquisição de maior independência; no entanto, existem os casos em que esse processo ocorre em uma idade mais avançada ou até mesmo sofre interferência de processos psicopatológicos (depressão, transtornos de ansiedade, entre outros). Apesar de o estudante contar com uma equipe de suporte, a adaptação na RE é um processo de vida complexo. Como aponta Vendruscolo:

> Nesse sentido, na condição de educadores da instituição pesquisada, não podemos esquecer que, a partir do ingresso desses adolescentes no internato, o mundo social ao qual eles pertenciam fica distante. O ambiente de convívio diário, antes familiar, passa a ser estranho, diante da nova moradia e das pessoas que lá permanecem, tendo que ser desvendado e conquistado, e esses jovens ficam expostos a fortes influências, em virtude da idade que têm, período em que ainda, em sua grande maioria, precisam de um referencial para guiá-los nas decisões. (VENDRUSCOLO, 2013, p. 88)

Uma das perspectivas adotadas para facilitar a adaptação, que vem sendo adotada desde 2014, é a inclusão de estudantes advindos dos mesmos municípios em um mesmo apartamento e turma. O ambiente novo se torna um pouco mais familiar na medida em que os novos colegas podem ser já conhecidos ou pelo menos ter uma origem semelhante, sendo também facilitado o contato entre as famílias dos estudantes de um mesmo quarto/turma e a realização de estudos e trabalhos aos finais de semana. A ideia de se combinar apartamentos e turmas também foram pensadas como meio de promover uma melhor mediação interna dos conflitos referentes a horários, momentos de estudo, organização do quarto, hábitos, etc. Apesar das dificuldades, os estudantes que permanecem após o primeiro ano do curso relatam relacionamentos positivos com os colegas de turma/apartamento ou, em outros casos, que avaliam ser a convivência mais tolerável com o passar do tempo.

No entanto, também é importante colocar que a RE está bastante relacionada à ideia de instituição total trabalhada por Erving Goffman (1974), cientista social canadense, que dedicou especial atenção ao estudo das relações em ambientes de internação: conventos, prisões, hospitais, escolas com internato, entre outros contextos similares. Apesar da existência de

consideráveis diferenças no modelo atual de moradia estudantil (RE) se comparado ao tradicional, em alguns casos é possível observar que existem aspectos que se enquadram na descrição institucional tratada por Goffman.

Ariès (2006) afirma que o regime de internato é difundido à partir da Idade Média, onde muitas crianças e jovens viviam na casa de seu mestre ou de um clérigo responsável por transmitir ensinamentos. A criança era retirada do convívio familiar para receber sua formação, sendo que o regime de externato só foi desenvolvido mais tarde.

> A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Inflingiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII. (p. 272)

Os internatos eram marcados pela situação de confinamento e regramento disciplinar rígido, sendo que este modelo chegou a ser considerado um verdadeiro ideal educacional no século XIX. Foucault (1999) cita os colégios que adotam o modelo de convento ou internato como o mais perfeito para se alcançar os objetivos da cultura disciplinar no desenvolvimento de corpos dóceis.

O internato, para Goffman (1974), pode ser entendido como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (p. 11). Nas instituições totais, existe uma ruptura nas barreiras que comumente separam três esferas essenciais da vida: dormir, brincar e trabalhar. Na sociedade geral, esses três elementos se dão em diferentes espaços, com diferentes pessoas. Na realidade dos internos, tudo ocorre com um mesmo grupo em um mesmo local. Existe uma rotina a ser cumprida, com horários e atividades previamente programadas.

Comentando a obra de Goffman numa perspectiva educacional, Morais et.al. (2004, p. 386) destacam dois aspectos essenciais ao internato escolar como instituição total:

> O primeiro deles diz respeito ao controle exercido sobre a vida dos internos, e pode ser identificado pela sequência rígida de horários a ser cumprida, pelos papéis a serem desempenhados e pela existência de um regimento que tem como objetivo punir os comportamentos não desejados. Já o segundo, refere-se à maneira peculiar como o espaço do internato está organizado. Esta forma de organização é estabelecida de modo a reforçar o controle e influenciar a relação dos internos consigo e com os demais. Nesse sentido, o elevado número de indivíduos por quarto, a existência de

> banheiros coletivos e a falta de ambientes adequados à realização de algumas tarefas, como estudar, por exemplo, tendem a gerar a perda do sentimento de privacidade, que diz respeito à capacidade do interno de regular as suas interações sociais (onde, quando e com quem relacionar-se). Esse sentimento, por sua vez, contribui para o surgimento de comportamentos (conflitos interpessoais, vandalismo, falta de higiene, atraso para as aulas) bastante presentes no cotidiano desses adolescentes.

Estes elementos demonstram que o ambiente do internato escolar é bastante complexo, envolvendo questões conflitivas constantes. A instituição total é marcada pelas relações de poder e pela tentativa de homogeneização dos comportamentos de seus ocupantes. No entanto, apesar de regras básicas serem, sem dúvidas, necessárias para o convívio social, não se pode deixar de lado a subjetividade humana e os aspectos pedagógicos do internato.

Considero que a ideia tradicional de internato como instituição total pode ser destoante da promoção de relações democráticas, por seu ordenamento rígido e massificador. As práticas da instituição total podem ser comparáveis à violência *da* escola[11], na medida em que há uma mortificação da identidade individual. Além disso, o formato vivenciado na RE do IFRS - *Campus* Sertão, apesar de ter herdado uma série de práticas e características do internato tradicional, também não atende plenamente às características descritas por Goffman.

As características perceptíveis na RE hoje que remetem às instituições totais são: os horários da rotina que precisam ser seguidos (aulas, refeições, dormir) ou atividades previamente programadas. Existe uma cobrança para que tal rotina institucional seja minimamente cumprida. É comum a equipe gestora encontrar resistência de alguns alunos, que tentam burlar os horários e regras. Mas também existem momentos em que os adolescentes têm certa liberdade para decidir o que querem fazer. As refeições gratuitas possuem horários fixos no restaurante, porém, caso tenham dinheiro para tanto (alguns pais dão alguns trocados para os filhos terem esses pequenos consumos, apesar de não ser uma possibilidade para algumas famílias), existe uma cantina terceirizada e a sede da Coopera[12] onde podem adquirir lanches, refrigerantes e outros produtos alimentícios.

Outro ponto que acredito ser um minimizador da RE como instituição total é que os estudantes, apesar de fisicamente passarem quase cinco dias com sua mobilidade restrita ao *campus*, têm acesso direto a meios digitais de comunicação com o mundo exterior. A maioria dos estudantes possuem aparelhos *smartphones* ou pelo menos algum tipo de telefone celular de modelo mais modesto. Também há o acesso de internet *wireless* com uma senha de acesso

---

[11] A violência da escola é abordada no capítulo 3.

[12] A COOPERA é uma cooperativa gerenciada por estudantes do *campus* com orientação de servidores, e que tem uma sede onde comercializa lanches, fotocópias, camisetas, entre outros produtos.

para os discentes. Sendo assim, os residentes podem se comunicar diariamente com seus familiares e amigos que estão geograficamente distantes. Apesar de ser um contato diferente do que é proporcionado pelo presencial, considero importante pontuar a convivência virtual como uma forma de se relacionar e que minimiza o isolamento institucional.

Em reuniões com familiares, é comum a sugestão de que o tempo livre dos adolescentes precisaria ser ocupado com atividades monitoradas, como horários para estudo obrigatório. Não é uma ideia consensual entre os pais; todavia, alguns manifestam o desejo de que a instituição exerça maior controle dos horários não-letivos. A equipe do DAE, no entanto, contrapõe essa perspectiva na medida em que entende que retirar o direito ao lazer e a autonomia dos adolescentes seria uma medida repressiva e prejudicial para os estudantes. Além disso, também iria contra os direitos fundamentais definidos pelo ECA (BRASIL, 1990). Existe a preocupação de se desenvolver atividades extraclasse que sejam experiências positivas para os estudantes: projetos de ensino, pesquisa e extensão; monitorias acadêmicas; horários de atendimento para tirar dúvidas com docentes; atividades e competições esportivas; academia de ginástica e musculação; sessões de cinema e debate; palestras, entre outros. No entanto, os estudantes são livres para aderir a tais atividades ou não[13]. Sendo assim, considero que a RE não atende plenamente os critérios clássicos que definem uma instituição total.

O Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFRS em vigência atualmente aponta a necessidade de que os princípios democráticos embasem as ações institucionais, estando em consonância com a Educação em Direitos Humanos. Fornecer moradia aos estudantes é apontado como um meio essencial para garantir a permanência e frequência escolar, sobretudo na realidade rural, por diversos autores (DIEFENBACH, 2013; BARROSO, 2008; DUARTE & QUEIROZ, 2016); porém, com o passar dos anos, o modo de se ofertar a moradia foi transformado, sendo que hoje a ideia de internato tem se enfraquecido e o conceito de Residência Estudantil tem ganhado cada vez mais espaço, apesar de não ser uma mudança simples como uma troca de nomenclatura.

Nos documentos do IFRS analisados, não está claro em que momento o internato perdeu seu espaço para o conceito de Residência Estudantil. O termo internato ainda é frequentemente utilizado no dia-a-dia, principalmente pelos servidores com mais tempo de trabalho na

[13] Com exceção dos casos dos estudantes que transgridem o Regulamento Disciplinar e recebem como medida punitiva a execução de um número determinado de horas de atividades orientadas, o que será melhor explorado no item 5.3.

instituição, provavelmente pela “força do hábito”, mas seu uso é desestimulado. Alguns termos também utilizados são “alojamentos” e “apês” (remetendo à ideia de apartamentos)[14].

A mera substituição de palavras não é o bastante para efetivar mudanças significativas. Percebo que este é um processo ainda em curso no IFRS - *Campus* Sertão. Porém, é possível evidenciar que a própria questão de chamar o espaço de moradia dos estudantes de *residência* remete à uma maior preocupação em se instituir um espaço que busca assegurar maior privacidade e conforto aos moradores. Por mais que os adolescentes estejam dividindo um espaço coletivo é possível se consolidar meios de proporcionar o desenvolvimento de sua dimensão individual.

Um problema comum em internatos é o fenômeno conhecido como *hacenamiento* ou *crowding*, que podem ser traduzidos por “aglomeração” e ”refere-se a um estado subjetivo, a uma experiência psicológica originada da demanda de espaço por parte do indivíduo que excede o disponível e gera, como já relatado, a perda de privacidade e de espaço pessoal”, tendo muitos efeitos negativos sobre os sujeitos (HOMBRADOS E BAUM & PAULOS APUD MORAIS ET. AL., 2004, p. 381).

Algumas medidas, como a divisão dos grandes alojamentos masculinos em apartamentos menores[15], foram adotadas tendo em vista proporcionar maior privacidade e bem-estar aos residentes. Atualmente, existem 23 apartamentos para estudantes do sexo masculino, com uma média que varia entre 6 a 10 alunos por apartamento. No caso dos apartamentos destinados às meninas, a instituição ainda está buscando formas de proporcionar locais mais cômodos, visto que por décadas não se proporcionou o acesso de alunas à RE. Alguns espaços na instituição foram adaptados para esta finalidade; no entanto, o grande aumento de meninas ingressantes nos cursos técnicos integrados ocorrido nos últimos - e a evasão do curso que naturalmente ocorreria caso as vagas não fossem ofertadas, visto que muitas alunas não teriam condições de frequentar o curso estando fora da RE - resultou em uma lotação nos quartos superior à considerada ideal pela equipe. São 4 apartamentos femininos, sendo que dois deles possuem 8 estudantes residentes, o terceiro possui 18 residentes e o quarto abriga 19 residentes. Estão sendo buscados meios de se proporcionar melhorias para as estudantes do sexo feminino, preferencialmente com um número máximo de 10 estudantes por quarto.

---

[14] Também é útil diferenciar a RE do internato pois este último termo pode remeter erroneamente à internação institucional prevista no ECA (BRASIL, 1990), que não está ligada às políticas da educação técnica e profissional, e sim aos programas protetivos e sócio-educativos (por exemplo, as entidades responsáveis pela internação de adolescentes em conflito com a lei).

[15] “O menor tamanho do grupo permite o melhor desenvolvimento de mecanismos para regular as interações sociais, como a formação de normas, por exemplo, e a familiarização com outros membros do grupo” (BAUM & PAULOS APUD MORAIS ET. AL. p. 381)

A equipe do DAE faz reuniões para discutir os conflitos de convivência na RE, na cobrança de regras e constante orientação aos estudantes. É comum que estudantes peçam a intervenção do DAE para solucionar questões relacionadas às escalas de limpeza (os próprios estudantes são responsáveis pela manutenção da higiene e organização dos apartamentos); no entanto, em muitas situações também procuram agir através da autogestão. Cada apartamento escolhe um líder, que muitas vezes é o estudante que mobiliza as negociações internas.

Apesar dos problemas referentes à lotação, na RE é visível como são desenvolvidos laços de afetividade e amizade bastante profundos. Muitos residentes relatam que na RE aprendem a lidar com as diferenças, negociar interesses, mediar conflitos, conhecer diferentes realidades e culturas, entre outros. Há um impacto pedagógico e social que a experiência traz na formação dos adolescentes.

A ideia do pertencimento institucional se torna bastante forte nos indivíduos que vivenciam uma instituição total. O sujeito se distingue socialmente pelas marcas de sua experiência como interno.

> O indivíduo percebe que a instituição total pela qual passou, deixou marcas indeléveis em sua vida. Quando ingressou no estabelecimento, seu status intramuros tornou-se radicalmente distinto do que era fora e se, e quando, sair, ele compreende que sua posição no mundo externo nunca mais será igual à anterior ao ingresso.
> Dependendo do estabelecimento onde esteve internado, essa marca pode causar-lhe um certo orgulho (escolas de elite, religiosas e militares) ou podem representar um estigma, que precisa ser disfarçado e ocultado (prisões, hospitais psiquiátricos). (BENELLI, 2014, p. 46)

No caso do IFRS - *Campus* Sertão, o que frequentemente observo é um sentimento de orgulho significativo dos egressos. Um dos reflexos disso pode ser visualizado no Encontro de Ex-Alunos e Ex-Servidores que é promovido a cada dois anos pelo IFRS. Neste evento, que em 2017 chegou a sua 13ª edição, centenas de egressos se reuniram na instituição para confraternizar e relembrar os momentos vividos na sua antiga escola, ilustrando o vínculo que muitos estudantes criam entre si, com os profissionais da escola e com a instituição como um todo. Isso fica bastante evidente na pesquisa desenvolvida pela professora Carla Diefenbach, que coletou depoimentos de egressos da instituição:

> De acordo com as narrativas, os egressos tinham uma nova "família" na qual se percebiam como filhos, irmãos, pais e mães ao mesmo tempo, pois ali compartilhavam alegrias, conquistas, tristezas e derrotas, educando-se para um convívio comunitário único, por meio da responsabilidade diária: arrumar a cama, lavar roupa, cumprir horários. (DIEFENBACH, 2013, p. 45)

Não há exigência de uso de uniformes no dia-a-dia letivo, sendo que os adolescentes possuem liberdade para a escolha de vestuário. Mesmo assim, é comum que os estudantes adquiram por conta própria algumas peças, como camisetas e jaquetas, que identificam seu vínculo institucional.

Também não raramente a vinda para o *campus* adquire um significado ritualístico no ciclo de vida familiar. No cadastro realizado junto ao DAE durante o período de matrículas ou nas reuniões de pais, existem muitos estudantes que estão vindo "para a escola que seus pais vieram" ou que possuem diversos membros da família que frequentaram a instituição em algum momento dos últimos 60 anos. Tornar-se estudante do IFRS - *Campus* Sertão - ou, como muitos ainda chamam, "colégio agrícola" - é visto como um passo em direção ao amadurecimento e ao futuro crescimento profissional. Existem casos em que é visível que a família tem uma grande expectativa e animação com a vinda do estudante para o IFRS, atribuindo um sentimento de tradição familiar e orgulho. Alguns estudantes aderem à essa perspectiva, outros não compartilham do mesmo sentimento atribuído por seus familiares.

Diefenbach & Fischer destacam a importância que a vivência integral da instituição proporcionada pela Residência Estudantil tem para os estudantes: "A faixa etária dos alunos que ingressam no IFRS é em média de quatorze anos, adolescentes, o que provavelmente permite verem na Instituição uma espécie de extensão do próprio lar, tanto que para muitos os colegas simbolizam a figura dos irmãos e os professores e servidores uma representação dos pais" (DIEFENBACH & FISCHER, 2012, p. 6).

A RE é uma experiência fomentadora do desenvolvimento de habilidades sociais, negociação e tolerância, na medida em que proporciona uma convivência intensa e repleta de desafios. Ao final do terceiro ano de curso, com a proximidade do período de estágio e formatura, é comum o relato dos estudantes de que irão sentir falta da convivência diária com seus colegas de quarto. Referem dificuldades em se imaginar distantes dos companheiros e entrar em um novo ciclo de vida. Alguns estudantes do TAG, após concluírem o curso, se mantêm vinculados à instituição ingressando no ensino superior[16]. Quando converso sobre sua nova vivência no *campus*, é comum falarem com nostalgia sobre a época do ensino técnico; se por um lado tem mais liberdade e privacidade vivendo fora do *campus*, também sentem falta do acompanhamento mais próximo da equipe e dos colegas e até mesmo da rotina na Residência Estudantil.

[16] Neste caso, os estudantes podem receber auxílio moradia do programa de benefícios, mas não têm uma residência estudantil mantida pela instituição como é no caso dos alunos de ensino médio.

Observando a RE *in loco* após o horário letivo, visualizo um grande movimento de estudantes. Em épocas de provas, são numerosos os pequenos grupos de estudo, com cadernos, livros e debates sobre os conteúdos. Em períodos menos exigentes da vida acadêmica, o cenário é de bastante descontração. Alguns sentam-se em rodas onde cantam e tocam violão ou colocam música para tocar em caixas de som; outros grupos, especialmente entre os alunos do TAG, se divertem girando uma corda e laçando uma pequena estrutura de madeira que simula uma vaca parada; outros se mantém dentro dos apartamentos, conversando com os colegas, acessando redes sociais e jogando *vídeo games* em computadores e celulares. O tom de voz nas conversas costuma ser alto, comunicação sem grandes rodeios, marcada por gírias e palavrões que provavelmente não são utilizados na frente dos pais. Trata-se de um espaço onde a cultura juvenil e a cultura disciplinar se encontram em um movimento constante, que às vezes entra em choque, porém também tem momentos de coexistência mais suave.

Em meu processo de análise, com base nas observações e entrevistas, a RE possui um papel fundamental na instituição. No entanto, é importante pensar que a mesma possui seus ônus e bônus. Por um lado se retira o adolescente do contato familiar direto para estudar e inseri-lo em uma vida institucionalizada e mais vulnerável a algumas situações de violência e sofrimento ou do distanciamento com a família, mas por outro o adolescente também adquire uma série de habilidades e conhecimentos que talvez não viesse a desenvolver caso continuasse em externato. Cabe à equipe educadora potencializar os aspectos positivos da RE e buscar minimizar os possíveis processos prejudiciais que ela possa acarretar, conforme será desenvolvido no capítulo quarto.

3 CONFLITIVIDADE ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É importante a constante reflexão acerca do papel da escola na construção da sociabilidade humana, principalmente no que se refere à cidadania e à vida em sociedade. Também é importante expor os conceitos que embasam todo o trabalho. Este capítulo se dedica a uma breve revisão bibliográfica para fundamentar a posterior discussão do estudo de caso sobre a conflitividade. Também se dedica a pontuar como a questão da conflitividade tem sido abordada no campo das políticas educacionais no Brasil.

Não é raro encontrar no senso comum a defesa da ideia de que a família é quem deve ser responsável pela educação moral e social das crianças e adolescentes, sendo que o único dever da escola deveria ser o de repasse do conhecimento e preparação para o mercado de trabalho (considerando apenas as habilidades técnicas necessárias para tal, sem atentar para as habilidades sociais). Tal polarização de papeis é insustentável quando observamos a realidade do mundo escolar e as necessidades dos educandos em serem preparados para o mundo social.

A UNESCO define a educação como "uma experiência social, mediante a qual a criança descobre--se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir faire*" (DELORS, 1996, p. 16). A mesma deve estar sustentada por quatro pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver. É com base neste quarto pilar que desenvolvo este trabalho.

Aprender a conviver implica na compreensão do outro e no desenvolvimento da percepção das interdependências humanas. Isso implica a realização de projetos comuns e ao preparo para gerenciar conflitos de maneira adequada, respeitando valores como o pluralismo, a compreensão mútua e a paz. No viés da UNESCO, a convivência está atrelada ao processo formativo do ser humano, e não pode ser negligenciada pela escola.

O desenvolvimento de uma consciência baseada no respeito à interdependência humana e de uma compreensão sobre o outro, apesar de poder ser entendido como um ideal utópico, é tido pela UNESCO como uma linha vital de dedicação das práticas educativas. A busca por uma educação que promova a convivência exige o desenvolvimento de políticas educacionais que possibilitem vivências práticas desse saber conviver.

Esse mesmo entendimento está presente na lei das diretrizes e bases da educação nacional - LDB: "Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL,

1996). Também existe a perspectiva de que o processo educativo deve estar vinculado à prática social e ao preparo do exercício da cidadania.

Pensar na convivência cotidiana é uma tarefa muito importante a ser adotada pelas escolas. Essa é uma realidade que está em eterna construção coletiva. Como colocam Abramovay, Castro & Waiselfisz (2015, p. 231):

> Para prevenir fenômenos como o abandono, a repetência e o desencanto com o saber, não basta elencar mal-estares sobre a escola, mas refletir sobre as cotidianidades, a micropolítica, que passa por subjetividades, frustrações e, principalmente, consciências possíveis, capacidade de criticar e de mobilizar vontades, já que tais críticas se traduzem como conhecimento e despertam ou amortecem uma cidadania ativa.

A escola é, inquestionavelmente, um espaço socializador e político. É uma comunidade viva, intensa e dinâmica. Obviamente, a família tem um papel vital no desenvolvimento humano, mas de forma alguma é a única a influenciar o comportamento interpessoal de um sujeito e sua interação com o mundo. Cabe lembrar, por exemplo, que dentro de uma família é possível encontrar algumas diferenças entre seus membros, mas dificilmente estas serão tão impactantes quanto o espectro de diversidades encontradas na escola, sejam estas de ordem pessoal, socioeconômica, racial, cultural ou religiosa. Essa diversidade pode enriquecer a experiência formativa de maneira incomensurável.

Para Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 33), a escola figura entre um dos principais agentes no processo de socialização juvenil, que entendem como “o processo de aprendizagem e transmissão de normas, valores e costumes, visa, entre os seus objetivos, assegurar a reprodução social”. Dito isso, os processos sociais ambientados na escola possuem uma relevância fundamental, pois, em alguns casos, a convivência escolar, costuma ser maior do que a convivência familiar.

A escola hoje desempenha um papel fundamental nos processos de sociabilidade humana. Isto ocorre tanto de maneira direta, através de conteúdos formais sobre cidadania e comportamento, quanto de forma indireta, pelas situações de convivência cotidiana proporcionadas pela instituição. Por ser um ambiente político e estar inserida em uma sociedade marcada por relações conflitivas - como é o caso dos conflitos de classe, de gerações, de gênero e étnico-raciais - o fenômeno do conflito precisa ser continuamente observado e avaliado na escola. O ato de conviver demanda atentar para os processos ideológicos inerentes ao fenômeno educativo, visto que como abordaremos em mais detalhes posteriormente, a própria escola pode ser a agressora no processo da violência escolar.

> Sin embargo el gran tema que lo une, no es tanto el que se refiere a las materias curriculares, sino el referido a ellos mismos, como personas, como niños y adolescentes que están descubriendo, en alguna medida, un nuevo mundo al que se deben enfrentar solos. Es lo que los pedagogos llaman el currículum oculto: esa gran cantidad de cosas que se aprenden; de ideas, verdaderas o falsas, que circulan y que llegan a convertirse en creencias compartidas, en conocimientos implícitos sobre asuntos, casi siempre, importantes para la vida. (RUIZ, 1998, p. 17)[17]

Penso ser importante diferenciar e estabelecer qual a dinâmica existente entre conflito e violência para avançar no entendimento do tema desta pesquisa. A etimologia sempre pode ser útil quando desejamos nortear nossa reflexão sobre certos fenômenos. A palavra *conflito* tem múltiplas aplicações, de acordo com o contexto em que seja empregada. Conflitos sociais, conflitos de interesse, conflitos familiares, conflitos armados. A etimologia da palavra remete ao latim, onde o termo *conflictus* foi cunhado para definir "choque, encontro" (MEC, 1963). Isso nos apresenta a ideia de dois ou mais elementos movendo-se em direção convergente, encontrando-se durante suas diferentes trajetórias em tensionamentos. A palavra violência tem sua origem latina no termo *violentia*, que por sua vez está relacionada a *violationem* (violação). Neste sentido original, aquele que age com violência é aquele que viola, ultraja, profana, prejudica, atenta contra (MEC, 1963). Ambos os termos são marcados pela relação entre dois ou mais elementos que se tensionam, no entanto é possível verificar algumas diferenças, pois o sentido estabelecido para violência lança a imagem de diferentes papéis - quem viola e quem é violado. Já a noção de conflito não é carregada de um sentido de desigualdade de poder. O conflito pode ser percebido como um elemento de mobilização social, que leva à transformação e tira a vivência humana da estagnação. Uma sociedade sem conflito seria homogênea, estática, sem diversidade, sem atrito e, consequentemente, sem movimento. O fenômeno conflitivo em si não possui propriedades negativas ou positivas; ele é um catalisador da ação. As consequências de um conflito, estas sim, podem ser avaliadas e dependem da maneira com que os conflitos são tratados e abordados (ou mesmo negligenciados). Nas palavras de Spengler (2010, p. 243): "O conflito trata de romper a resistência do outro, pois consiste no confronto de duas vontades, uma tentando dominar a outra com a expectativa de lhe impor uma solução. Essa tentativa de dominação pode se concretizar por intermédio da violência direta ou indireta, pela

---

[17] "Sem dúvida, o grande tema que o une, não é tanto o que se refere às matérias curriculares, mas sim o que é referido a eles mesmos, como pessoas, como crianças e adolescentes que estão descobrindo, em alguma medida, um novo mundo que devem enfrentar sozinhos. É o que os pedagogos chamam de currículo oculto: essa grande quantidade de coisas que se aprendem; de ideias, verdadeiras ou falsas, que circulam e que chegam a se converter em crenças compartilhadas, em conhecimentos implícitos sobre assuntos, quase sempre, importantes para a vida". [Minha tradução]

ameaça física ou psicológica". A violência seria, portanto, uma tentativa de dominação como consequência de um choque de interesses.

Por andarem tão próximos, o conflito é frequentemente tratado como um fenômeno negativo, indesejável e indissociável à violência. Realmente, como a autora aborda, o conflito muitas vezes é seguido pela violência. Mas essa relação pejorativa não é necessariamente verdadeira. Spengler, baseando-se nas ideias de Gianfranco Pasquino, afirma: "A violência pode ser considerada um instrumento utilizável num conflito social ou político, mas não o único e nem necessariamente o mais eficaz" (2010, p. 249). Existem vias alternativas à violência para a resolução de conflitos.

Relações interpessoais são movidas por conflitos, considerando-se o elemento subjetivo que compõe o comportamento humano. Eles tanto geram o desenvolvimento humano quanto o sabotam. Analisando de maneira geral, os conflitos são responsáveis por uma ruptura na estabilidade da vida humana e, por isso, também podem ser geradores de sentimentos de medo e insegurança.

Para Chrispino (2007), os conflitos nas escolas são gerados a partir das divergências de opinião na relação entre alunos e professores, entre alunos e entre professores. Outro fator que também alimenta a conflitividade reside na dificuldade de comunicação e assertividade das pessoas, pois isso trava o diálogo.

A diferença impulsiona o processo pedagógico. O surgimento do conflito é um processo natural. Mas a questão essencial não é a diversidade ou o conflito em si, e sim os caminhos escolhidos para lidar com eles. Vinyamata entende que:

> [...] os conflitos não costumam se fundamentar na diferença de critérios, de interesses, de formas culturais ou naturais, mas em erros de métodos na gestão das tensões e da convivência, em origens diversas relacionadas com a nossa maneira de compreender a vida e o mundo, com a nossa saúde, com as formas organizativas que adotamos, com erros que cometemos e aos quais não conseguimos dar uma solução (2005, p. 23).

A aceitação da existência do conflito como inerente às relações humanas é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com ele (VINYAMATA, 2005). Enxergar o conflito como algo a ser evitado a todo custo pode ser uma postura perigosa, sobretudo quando falamos em um contexto onde existem dinâmicas intensas e rígidas de poder como é a escola. Tal posicionamento pode inibir a comunicação entre estudantes e equipe de educadores, impedindo que divergências sejam exteriorizadas e dialogadas.

Jares endossa a necessidade de se compreender a conflitividade escolar e se desenvolver meios de tratá-la, os quais estariam alinhados com o que ele nomeou de “pedagogia da convivência". O autor comenta:

> Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes pólos, que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum significa ameaça à convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade (2008, p.14).

Toda escola constitui, com suas relações interpessoais, um sistema. Gorvein (2009) afirma que conflitos sempre se desenvolvem dentro de um sistema, o qual é composto por diversos atores que agem em um determinado cenário. Estes sistemas humanos são marcados por um movimento de circularidade: “A system is circular when one of its elements is affected and it has consequences on the rest of elements comprising it and on the running or dynamics typical from that system[18]”. A integração do sistema propicia um constante movimento de influência mútua entre seus elementos. Na escola, um conflito aparentemente pequeno entre dois alunos pode reverberar de forma que suas consequências afetem um grupo muito maior de pessoas na instituição que não tinham ligação direta com o conflito inicial.

Os conflitos impulsionam transformações, mudanças, amadurecimento, mas também podem ser o estopim para episódios de barbárie e até mesmo morte. O reconhecimento da importância dos conflitos é fundamental para entender as suas consequências, dentre as quais se destaca a violência. É o que aponta a análise realizada por Charlot:

> Quando se analisam os estabelecimentos onde a violência escolar é grande, encontra-se uma situação de forte tensão; inversamente, quando se analisam aqueles em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção e professores que souberam reduzir o nível de tensão. A questão fundamental é esta: os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor), provoca a explosão (o ato violento). É preciso, portanto, dedicar-se às fontes dessa tensão. (2002, p. 439)

Chrispino (2007) afirma que existe uma dificuldade geral em se reconhecer os conflitos e as circunstâncias que dele derivam. Geralmente, tal reconhecimento só ocorre quando temos contato com manifestações de violência derivados de conflitos. Por isso, o elemento mais

---

[18] “Um sistema é circular quando um de seus elementos é afetado e tem consequências sobre o resto dos elementos que o compõem e sobre o funcionamento ou dinâmica típica desse sistema”. [Minha tradução]

abordado na conflitividade no ambiente escolar é a violência. Utilizarei o termo *conflitividade* neste trabalho para referir aos processos dinâmicos intersubjetivos que se estabelecem em uma determinada comunidade escolar, o que envolve as tensões e conflitos inerentes à interação social contínua dos membros de tal comunidade.

Considerando a necessidade de abordar as especificidades da violência, mas de ao mesmo tempo não ignorar os conflitos construtivos presentes na escola, falarei também de dois subtipos de conflitividade: a *conflitividade violenta* - que compreende o fenômeno da violência escolar - e a *conflitividade não-violenta* - que se manifesta em processos conflitivos saudáveis e desejáveis.

3.1 Conflitividade Violenta

Apesar de os conflitos não serem necessariamente violentos, é difícil escapar dessa perspectiva devido a maior visibilidade que as situações de violência costumam tomar. Uma divergência onde os sujeitos estão dispostos a dialogar para superá-la raramente chamará a atenção de pessoas que não estão envolvidas com a situação, muito menos necessitará de intervenção de um agente mediador da escola.

A violência e suas diversas facetas têm sido onipresentes na história humana desde seu princípio. Ao voltar-se para o fenômeno da violência, um pesquisador se depara prontamente com um emaranhado de fatores biológicos, evolutivos, sociológicos, econômicos, psicológicos e éticos. Mas quando falamos em violência, do que exatamente estamos falando? Abordar a violência em uma perspectiva científica é uma tarefa, no mínimo, delicada. Apesar de estar presente no nosso vocabulário diário, é preciso cuidado para captar seu sentido no fazer científico. Para Bourdieu e Passeron, a palavra *violência* se encontra em um grupo de conceitos que “ocupam uma posição ao mesmo tempo ambígua e eminente no campo ideológico pela multiplicidade de suas utilizações presentes e passadas, ou melhor, pela diversidade das posições que os utilizadores presentes e passados destes termos ocuparam no campo intelectual e político” (2014, p. 17). Os usos e desusos da palavra exigem que o assunto seja abordado com certo cuidado, a fim de que não haja mal-entendidos e distorções. Considerando o alerta de Bourdieu e Passeron, é importante estabelecer que conceitos são adotados para falar de violência neste trabalho.

Na compreensão de Krug et. al. (2002), em relatório produzido para a Organização Mundial da Saúde - OMS, a violência pode ser entendida como: “O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um

grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (KRUG ET. AL, 2002, p. 5). Tal entendimento é bastante interessante na medida em que pode abranger e descrever uma gama variada de situações. No entanto, existem outras perspectivas bastante relevantes para a compreensão da violência.

Para Galtung (1969), chegar a um consenso na definição do que é a violência ou estruturar uma tipologia da violência não é tão importante quanto desenvolver um arcabouço teórico sobre o tema que nos guie à reflexão, ao desenvolvimento de pesquisas e potenciais ações para enfrentar o problema. O autor, porém, admite ser necessário esboçar um melhor entendimento e se arrisca a delinear como um ponto de partida o seguinte entendimento: "[...] violence is present when human beings are being influenced so that their actual somatic and mental realizations are below their potential realizations" (GALTUNG, 1969, p. 168)[19]. Tal definição congrega uma série de implicações, colocando a desigualdade entre a condição atual e a condição em potencial de uma pessoa como um indicativo de violência, especificamente quando tal desigualdade é, direta ou indiretamente, proporcionada por uma ou mais pessoas.

Levando essa compreensão de Galtung para o contexto escolar, podemos exemplificar com um cenário: dois colegas de aula discutem. Os ânimos começam a se exaltar e o aluno X. chama o aluno Z. de "idiota"; já este reage dando um soco no primeiro. O estudante Z. teve sua autoimagem mental influenciada negativamente por X., constituindo-se aí uma agressão psicológica ou moral. Em resposta, Z. tem uma reação física que gera como consequência um dano somático através da dor – uma agressão física. Neste exemplo, temos o que Galtung classifica como *violência pessoal*, por envolver uma relação interpessoal direta e linear.

Não obstante, uma forma mais sutil de violência é a *violência estrutural*. Um bom exemplo seria a falta de investimento nas escolas que não permite o pleno desenvolvimento das capacidades e realizações dos estudantes; ou até mesmo a bastante similar violência simbólica da teoria bourdiana não segue a ordem de rodapés quando a escola atua reforçando a supressão e marginalização do capital cultural das classes populares. A violência estrutural também pode ser identificada com o conceito de injustiça social.

Assis e Marriel (2010, p. 54) exemplificam como isso ocorre no meio educacional:

> As grandes diferenças entre as condições de vida e de aprendizado existentes entre alunos do ensino público e privado ilustram a noção de violência estrutural. Da mesma forma podemos pensar nas diferenças que, em geral, verificamos entre escolas

[19] "[...] a violência está presente quando seres humanos são influenciados de forma que suas realizações somáticas e mentais estão abaixo de suas realizações em potencial". [Tradução minha]

> públicas e privadas em relação à estrutura física, aos equipamentos adequados, ao acesso a material didático, artístico e ao lazer. As condições ainda precárias do ensino público brasileiro na primeira década do novo milênio sinalizam a permanência e a reprodução da desigualdade social no país de uma forma geral e também por meio dos equipamentos de educação.

Essa é uma forma de violência que talvez não se enquadre na definição citada da OMS, visto que a mesma requer uma intencionalidade direta. Na violência estrutural e violência simbólica, essa intencionalidade talvez não esteja presente em todas as situações, ou não seja consciente aos sujeitos que a possibilitam (direta ou indiretamente). Isso ilustra como a violência nem sempre é facilmente apreensível.

Para Muller (2007), a violência deve ser encarada como uma forma de abuso contra o outro. Por trás da violência, existe sempre um desejo de aniquilação do outro, seja de forma literal, seja buscando meios de silenciá-lo:

> Toda violência imputada ao homem é uma violação: violação de seu corpo, identidade, personalidade humanidade. Toda violência é brutalidade, ofensa, destruição, crueldade. A violência atinge sempre o rosto que ela deforma com o reflexo do sofrimento; toda violência é uma desfiguração. A violência fere e deixa marcas profundas na humanidade de quem a sofre.

A classificação utilizada por Galtung é interessante na medida em que sugere a diferenciação entre uma forma psicossocial direta de violência (violência pessoal) e uma segunda forma mais difusa, sociológica e que muitas vezes possui raízes mais profundas (violência estrutural). No entanto, Galtung construiu uma teoria de caráter abrangente – sua obra abarca tanto conflitos interpessoais entre dois sujeitos quanto grandes guerras e impasses diplomáticos entre diferentes nações.

Voltando à questão escolar, Charlot (2002) contribuiu com reflexões importantes para a compreensão da violência neste contexto. O autor afirma que, apesar de as situações de violência na escola não serem um fenômeno recente, nas últimas décadas ela assumiu novas formas, apresentando essencialmente quatro elementos: em primeiro lugar, o surgimento de agressões de grande gravidade, mesmo que não de forma rara (homicídios, estupros, etc.), além das agressões direcionadas a professores se tornarem mais comuns; em segundo lugar, a identificação de atos violentos entre grupos de faixas etárias mais jovens, atingindo o ideal da infância como fase marcada pela inocência e gerando angústias sobre o futuro; em terceiro lugar, o aumento de “intrusões externas” na escola, por pessoas e grupos que não têm relação direta com ela, prejudicando também a ideia da escola como um santuário protegido do mundo exterior; e, em quarto lugar, o acúmulo de pequenas situações que geram um estado de estresse,

preocupação e sobressalto entre os professores e funcionários das escolas, especialmente em bairros problemáticos. Todo este cenário gera um estado de intensa angústia social frente à violência escolar. Para Martins, Machado & Furlanetto (2016, p. 574), “a violência coloca em xeque a função socializadora da escola, percebida (e apreendida) pelos alunos como um espaço hostil, ausente de regras claras e acordadas coletivamente, pouco afeito a acatar e conviver com diferenças e diferentes”, sendo necessária a reflexão e a ressignificação do ambiente escolar e uma resposta à esta violência.

Debarbieux (2002) compreende a violência escolar a partir de um conceito amplo, que diz respeito tanto às agressões brutais e explícitas até mesmo situações mais subjetivas que, apesar de também causarem estresse e sofrimento nas vítimas, muitas vezes não são perceptíveis pelos agentes de controle e punição. A definição de violência seria uma ação dependente da voz de suas vítimas. O autor comenta, no entanto, que apesar de este ser o entendimento mais adotado entre os pesquisadores do tema, existem também alguns que defendem uma percepção mais limitada na qual a violência tem um sentido restrito ao que determina o código penal, a partir de uma lente mais rígida e objetiva que não se interessa em vislumbrar violências em um nível relacional e estrutural.

Além dessa divergência entre pesquisadores, é necessário ter a noção de que as dimensões da violência escolar podem sofrer distorções quando o problema é abordado pelos meios midiáticos. Como aponta Pinker (2013), de modo geral, a forma como a violência é noticiada acaba fazendo com que a percepção geral seja de que a humanidade como um todo está se tornando cada vez mais violenta, quando não existem dados estatísticos que deem suporte a esta teoria.

O que Pinker apresenta vai ao encontro do trabalho realizado por Reis (2003), quando diz que a violência escolar tem uma presença marcante nos meios de comunicação, que frequentemente noticiam casos de agressão de forma questionável. O autor aponta que é preciso ter cuidado com as narrativas de tais situações, pois por vezes estão por trás discursos e interesses que distorcem a realidade e não dão voz aos verdadeiros protagonistas. A forma como a violência é tratada em alguns meios por vezes não se dedica o suficiente a investigar os elementos que estão presentes nos episódios noticiados, sejam estes a um nível individual dos sujeitos diretamente indivíduos quanto em um nível social mais amplo.

Debarbieux (2002) também comenta sobre a existência de certos exageros na proporção do fenômeno violento escolar, acompanhados de explicações rasas e simplistas para suas causalidades, como a culpabilização da violência exposta na televisão e nos videogames como causadora direta do comportamento agressivo de crianças e adolescentes ou determinados

contextos que colocariam os jovens em um grupo de risco, como a imigração e as famílias monoparentais. Apesar de uma abordagem que tenta identificar “fatores de risco” individuais ter suas potencialidades em algumas situações, Debarbieux alerta que este modelo é insuficiente, apresentando limitações metodológicas e epistemológicas. A abordagem mais adequada deveria olhar também para a escola, seu funcionamento, seus protagonistas e suas dinâmicas.

> As pesquisas na área demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e microssociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas - relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas - quanto endógenas - associadas a graus de organização ou desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas, representam um perigo. (DEBARBIEUX, 2002, p. 74)

Outra questão que podemos apontar, levando em consideração os últimos anos em que presenciamos o crescimento das mídias sociais na internet, é a circulação de fotos e vídeos produzidos pelos próprios estudantes. Uma breve busca com o termo “briga na escola” em plataformas como o *YouTube* resultam em centenas de vídeos, alguns com milhares de visualizações, que mostram cenas de estudantes se agredindo violentamente e muitos vezes incentivados pelos colegas ao redor, em uma espécie de espetáculo grotesco de gladiadores amadores.

Tais situações – a abordagem do tema pelos meios de comunicação e a circulação de cenas de violência escolar em redes sociais – podem, portanto, gerar a percepção de que o que ocorre é um processo de retorno à barbárie e ao caos, onde crianças e adolescentes (geralmente recai sobre os educandos a responsabilidade) são responsáveis por um estado de insegurança e calamidade. No entanto, é preciso muito cuidado com esse cenário retratado no senso comum.

Como defende o já citado psicólogo cognitivo Steven Pinker (2013), uma série de fatores influenciam na criação de percepções distorcidas sobre a violência no mundo contemporâneo. Primeiramente, é importante lembrar que a violência está presente na história humana desde os primórdios e a maneira como lidamos com ela foi alterada significativamente ao longo dos séculos. Já houve momentos históricos e civilizações em que, socialmente, era perfeitamente aceitável um marido ciumento assassinar um homem que olhasse de forma suspeita para sua esposa, ou um pai instruir seu filho a revidar com a mesma moeda qualquer um que lhe agredisse.

Tendo como base a sociedade ocidental atual, uma série incontável de variáveis sociopsicológicas desenharam um cenário em que tais situações de violência não são mais vistas como algo “natural” ou “tolerável”. Pinker cita eventos e condicionantes que possibilitaram uma “Revolução Humanitária”, na qual o nosso grau de empatia foi estendido e ampliado de modo a incluir mais pessoas e grupos não diretamente ligados ou semelhantes a nós mesmos. Tal mudança de percepção também reduziu nossa tolerância com a violência. Sendo assim, a violência passou a ser vista não como algo normal e esperado no dia-a-dia, e sim como um desvio da convivência humana ideal: “A crescente valorização da infância e a universalização das concepções morais às quais ela pertence tornaram inevitável a campanha para proteger as crianças da violência por parte dos seus pares” (PINKER, 2013, s.p.).

De maneira semelhante, Abramovay & Castro (2006, p. 10) apontam para a existência de um paradoxo na forma de se entender e vivenciar a violência no mundo contemporâneo:

> Na verdade, o mundo de hoje é mais e menos violento do que o de ontem. Também é mais fácil e difícil nele viver.
> O mundo se apresenta como mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser vistos como violentos e que antes não eram qualificados como tais. É menos violento porque a violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais não mais percebidas como violentas, ou percebidas sem espanto e sem indignação e, menos ainda, sem reação.

Se por um lado temos o reconhecimento da natureza violenta de alguns fenômenos que anteriormente não eram assim classificados, também existem situações onde a violência passou a estar tão intrincada que perdeu sua força de impacto e passou a ser naturalizada. Constitui-se um emblemático e contraditório imaginário da violência, na qual residem dois extremos: a banalização, que se manifesta sob a forma de conivência social com violências, e o pânico generalizado, como se a violência fosse uma ameaça constante, onipresente e infindável (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006).

O que é evidente é que a violência escolar está sim presente nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas; apesar disso, ela não pode ser entendida de forma leviana ou monocausal. Não existem “mocinhos e bandidos”, e sim um emaranhado de situações e atores que agridem e são agredidos, sendo importante entender as dinâmicas que alimentam ou evitam a violência escolar.

De acordo com o relatório publicado pelo INEP (2013), que conduziu a mais recente pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), a qual investigou as condições

da situação das escolas e condições do processo de ensino-aprendizagem em 34 países[20], o Brasil é tido atualmente como um dos países com mais elevado índice de violência escolar. O gráfico abaixo demonstra como o país mantém-se acima da média em diversas formas de violência escolar, a partir da observação dos diretores de escolas:

Figura 1 - Retirado de INEP (2014, p. 17)

Responder adequadamente à violência escolar é, portanto, uma necessidade. Não existem fórmulas prontas, pois é preciso desenvolver práticas específicas para a realidade de cada instituição. Conforme comentam Soares & Machado (2014, p. 349): "as especificidades das instituições escolares e a natureza dos atos violentos predominante nas relações interpessoais nas escolas, demandam por estratégias de enfrentamento que considerem as características sociais, econômicas e culturais da população em que a escola se encontra".

A conflitividade violenta na escola, por seu impacto negativo no cotidiano (brigas, agressões, sofrimento psicológico e físico, insegurança), é um fenômeno muito mais

[20] Os países participantes do TALIS de 2014 são: Bulgária, Croácia, Chipre, Dinamarca, Espanha, Estônia, Inglaterra, Islândia, Itália, Holanda, Finlândia, França, Polônia, Letônia, Noruega, Suécia, Sérvia e Romênia na Europa; Brasil e Chile na América do Sul; Estados Unidos, Canadá e México na América do Norte; Coreia do Sul, Emirados Árabes Unidos, Israel e Singapura na Ásia; e Austrália na Oceania

investigado do que os conflitos não-violentos, que costumam se solucionar sem chamar muita atenção e sem necessidade de grandes intervenções por parte de terceiros.

Em uma breve pesquisa nas bases da SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, utilizando o termo "violência escolar", uma grande diversidade de artigos produzidos no Brasil pode ser encontrada. O gráfico abaixo demonstra como as publicações sobre o tema se tornaram frequentes, no período de 1999 até agosto de 2017.

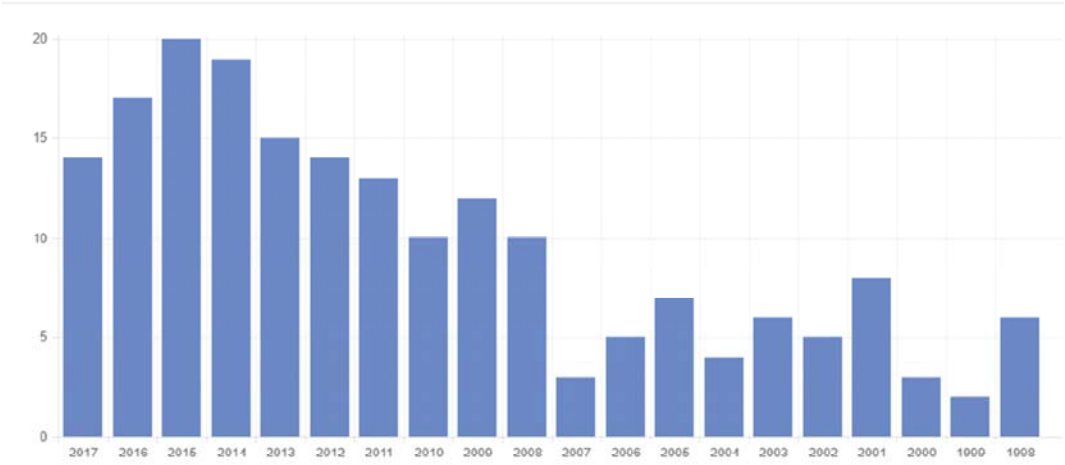


Figura 2: Publicações no Brasil sobre o tema “violência escolar”. Gráfico gerado e retirado da página online: www.scielo.br

De maneira similar, uma busca em periódicos científicos no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo termo exato “violência escolar”, no período entre 2007 e 2017, resulta em 305 artigos em língua portuguesa. Isso demonstra como a questão da violência nas escolas gera preocupação e sua demanda por pesquisas nesta área é crescente. Diante disso, primeiramente abordarei o fenômeno da violência escolar apresentando um modelo de categorização que facilite o entendimento dos diferentes casos de violência escolar e embasem a posterior discussão do estudo de caso.

Charlot (2002) propõe uma categorização da violência escolar em três subtipos. Primeiramente, cita a violência *na* escola, que “se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. Neste caso, a escola é apenas um palco de situações violentas; o segundo fenômeno seria a violência *à* escola, onde o alvo da violência é a escola e seus representantes - o que incluiria então o vandalismo e a agressão a professores

e funcionários; e o terceiro tipo seria a violência *da* escola, uma forma de violência institucional simbólica, presentes nas formas de tratamento, avaliação e injustiças cometidas por professores e funcionários. Esta tipologia é bastante interessante para investigações sobre violência escolar. No entanto, possui suas limitações. Quando Charlot fala da violência *na* escola, faz referência a meios de violência externa que "invadem" a escola. Nesta perspectiva, onde se enquadram manifestações de violência como o *bullying*, por exemplo? Abramovay também apresenta questionamento semelhante:

> Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida em que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestações que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento. (2005, p. 77)

Priotto (2008) utiliza a classificação de Charlot e a ressalva de Abramovay para ampliar a tipologia proposta por Charlot, apresentando um novo modelo que acredito ser mais adequado para o estudo da conflitividade escolar que proponho. Entretanto, também utilizo as categorias de Priotto (violência *contra* a escola, *da* escola e *na* escola) para fazer algumas ampliações próprias, pois entendo que, devido à complexidade das dinâmicas encontradas nas escolas, algumas situações podem se enquadrar em mais de uma situação.

Descrevendo brevemente, utilizarei o termo violência *contra* a escola (VCE) para falar de ações violentas que têm como alvo a instituição e tudo o que ela representa; a violência *da* escola (VDE) faz essencialmente referência à violência institucional sofrida pelos sujeitos; e a violência *na* escola (VNE) será usada para abranger a questão da violência ocorrida na convivência entre estudantes - e que será um dos recortes temáticos que realizarei neste estudo de caso, dedicando especial atenção a este ponto.

Cabe a ressalva de que abordarei as situações mais típicas relatadas tanto nas bibliografias consultadas quanto observadas no estudo de caso; sendo assim, este modelo de forma alguma esgota o universo de possibilidades de situações conflitivas na escola.

Feitas tais considerações, a pesquisa se orienta a partir do modelo ilustrado na Figura 3, cujos elementos serão trabalhados na sequência do texto:

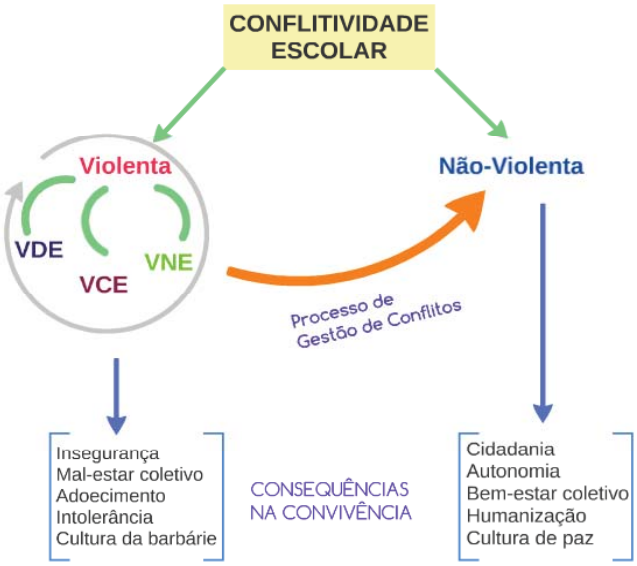


Figura 3 - Modelo de conflitividade escolar proposto.

Destaca-se neste modelo de compreensão, que as situações conflitivas não são estáticas. As diferentes formas de violência escolar podem se retroalimentar. Além disso, situações violentas podem ser trabalhadas através da gestão de conflitos na escola em direção à não-violência. A equipe de educadores tem um papel fundamental nessa transformação do conflito, guiando-o através do diálogo para a construção de uma convivência mais condizente com a formação humana almejada pela escola.

Tais formas de violência ocorrem de maneira sistêmica e circular. Episódios de VCE por exemplo, podem surgir como reação à VDE. Como afirma Charlot (2002, p. 442) "é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola". Por exemplo, um estudante que não aprende determinados conteúdos sente-se frustrado com as práticas pedagógicas de um professor que não proporcionam o desenvolvimento do seu potencial; não enxergando outras possibilidades de ação, passa a ter atitudes hostis diante do professor como comentários irônicos e xingamentos. O movimento inverso também pode ocorrer, e o professor que se sente moralmente agredido pelo mesmo aluno (VCE) pode tomar medidas autoritárias na sala de aula em uma tentativa de responder à violência sofrida (VDE). Isso demonstra como as relações precisam ser analisadas a partir de uma perspectiva sistêmica.

Esta ideia de circularidade dinâmica da violência pode ser clarificada também pela exposição de Galvão et. al. (2010, p. 437):

> A escola é autora, vítima e palco de violência. É autora quando pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis, semelhantes a armadilhas, para uma parte dos alunos, produzindo e reproduzindo a exclusão social. É vítima, quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz. É também vítima, quando o vandalismo se torna válvula de uma panela de pressão muito aquecida. Por fim, é palco de violência quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também lugar de aprendizagem de violências.

É possível perceber a amplitude de situações que podem ocorrer diante da conflitividade violenta. Mas também é importante colocar os aspectos da conflitividade não-violenta como um processo também presente nas escolas.

3.1.1 Violência *contra* a escola (VCE)

Conforme Priotto (2008), aqui se compreendem situações com o vandalismo, a depredação do patrimônio escolar, furto de materiais da escola, etc. A agressão direcionada a professores e outros funcionários, em meu entendimento, também pode ser entendida como uma VCE, pois os profissionais são vistos como agentes e corporificações desta instituição[21].

Nesta direção, a indisciplina às normas institucionais pode ser também entendida como uma forma de VCE, na medida em que o estudante desafia o corpo de regras e valores que a escola estabelece para a vida cotidiana. A questão do desafio como parte da construção da identidade adolescente também está presente, o que é mais detalhado no capítulo quarto desta dissertação. Mas é possível perceber que a escola, como instituição normatizadora que se utiliza do poder e da autoridade (portanto, também exerce violência, como coloco a seguir), receberá parte da contestação adolescente.

O espaço físico da instituição recebe, em grande parte, as agressões à escola. Atos de depredação e vandalismo são bastante observados nas escolas brasileiras: mesas riscadas, janelas quebradas, portas danificadas, pichações com mensagens ofensivas, furtos, etc. Para Guimarães (1987), que desenvolveu pesquisas sobre depredação escolar na perspectiva da vigilância trabalhada por Michel Foucault, em escolas com um esquema bastante rígido de vigilância e punição e em escolas onde há praticamente uma ausência de normas:

> No primeiro caso, há uma confusão entre organização e atos coercitivos. O aluno depreda porque percebe-se excluído de qualquer vínculo que o ligue afetivamente à

[21] Também é possível visualizar aqui agressões que não são necessariamente cometidas pelos estudantes, mas sim por seus responsáveis e familiares, que também podemos considerar membros da comunidade escolar; não é um fenômeno muito citado nas pesquisas consultadas, no entanto existem registros de casos divulgados na mídia.

> escola; no segundo caso, há uma confusão entre liberdade e uma desorganização geral, sentida pelos alunos como "bagunça". O aluno depreda, pois a desorganização é uma forma de manter o aluno à margem da própria escola e, sabendo disso, ele depreda o prédio como um meio de chamar a atenção. (p. 72)

A depredação surgiria como uma resposta à ação coercitiva ou à negligência da escola. Há um conflito latente entre instituição e estudantes. No entanto, a autora também observa que os próprios estudantes acabam marginalizando o ato de depredação, que perde seu sentido de contestação. O ato violento do vandalismo também acaba por neutralizar as possíveis críticas à instituição; é preciso enxergar a depredação para além do ato destrutivo isolado.

A questão da violência contra a escola está intimamente ligada à questão da disciplina/indisciplina. Pedro-Silva (2010, p. 60) define a indisciplina "como toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração". O conjunto de regras que regem as relações têm especial relevância na questão da conflitividade. Guimarães (1987) também salienta que, além da questão das normas e ritos disciplinares, a qualidade do relacionamento entre professores e alunos também é um fator importante para determinar a gravidade dos atos depredatórios. Afirma que docentes que mantém um diálogo constante com seus educandos são capazes de influenciar positivamente as ações dos mesmos, no sentido de demonstrar que a depredação não é o caminho adequado de resposta às insatisfações geradas pelo autoritarismo escolar e outras situações frustrantes do seu cotidiano. Escolas não-depredadas também mantém atividades extra-classe envolventes para os alunos, como festas, campeonatos e outros momentos que colocam os jovens como participantes ativos das decisões que dizem respeito a si próprios.

Outro fenômeno que também ganha destaque no Brasil e merece ser aqui brevemente citado é a violência direcionada a professores e outros funcionários, que chegam a agressões físicas graves. O Instituto Data Popular, por encomenda da APEOESP, realizou uma intensa pesquisa sobre violência escolar no estado de São Paulo, escutando a experiência de 1400 professores da rede estadual. A pesquisa mostrou que, em relação ao sentimento de segurança, 2 em cada 10 professores não se sentem seguros dentro da escola; o índice de insegurança é significativamente maior entre os docentes que atuam no Ensino Médio (22%) quando comparado ao nível dos que lecionam no Ensino Fundamental I (8%) e Ensino Fundamental II (18%). Também se verificou que as escolas localizadas em bairros periféricos eram consideradas mais violentas quanto comparadas com as escolas do centro da cidade.

Um número bastante elevado de professores (40%) declarou ser comum em suas escolas sofrer algum tipo de ameaça ou ter algum de seus bens pessoais danificados por alunos. Também se verificou uma alta frequência de professores serem xingados por estudantes: um total de 38% afirmou que isso ocorria frequentemente. Muitos professores acabam não buscando providências quanto a estes fatos por terem medo de sofrer represálias. De forma geral, 44% dos entrevistados relataram que já sofreram algum tipo de violência em suas escolas, sendo que as mais frequentes foram a agressão verbal e o assédio moral. Casos de agressão física também foram identificados em 5% dos casos (APEOESP, 2013). No artigo de Soares & Machado (2014) sobre representações sociais de professores acerca da violência contra o docente, os participantes têm diferentes perspectivas em escolas públicas e privadas:

> Do ponto de vista das características, os professores de escolas públicas enfatizaram as experiências de agressões físicas e depredações; os das instituições particulares deram destaque às humilhações e agressões verbais. [...] Os professores da rede pública relatam casos de violência física que presenciaram, tiveram contato próximo ou vivenciaram. Os professores da rede particular, por sua vez, citam casos de violência física que ocorreram ou que tomaram conhecimento sofridos por colegas, preferencialmente, vinculados à rede pública. (p. 344-345)

A questão da violência contra professores afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Pereira (2016, p. 10) afirma que a "violência contra o professor influencia, direta ou indiretamente, sua motivação profissional". O sentimento de insegurança e desvalorização gerados pelos episódios de violência podem ter consequências graves para a atuação dos docentes que, muitas vezes, acabam desenvolvendo quadros psicopatológicos como depressão e transtornos de ansiedade.

3.1.2 Violência *da* escola (VDE)

Nesta categoria podemos localizar ações de violência que partem da instituição, por meio de seus agentes (professores e demais funcionários). É um modo de violência muito mais sutil, subjetiva e por vezes quase imperceptível, considerando as relações de poder que se estabelecem no meio escolar. Fazendo um paralelo com as violências descritas por Galtung (1969), seria uma forma de violência estrutural. Os exemplos são múltiplos: abuso de poder, decisões autoritárias, métodos de avaliação incoerentes, ações preconceituosas e excludentes, práticas pedagógicas que não cultivam as potencialidades dos alunos, violência simbólica, entre outros. É possível considerar a existência de uma violência institucional que gera também

sofrimento não apenas nos alunos, mas também nos próprios funcionários, como assédio entre colegas, decisões não democráticas na gestão, entre outros.

Precisamos também relevar que a escola e seus agentes também podem estar no papel de reprodutores e perpetuadores da violência. A instituição escolar não é neutra: há de se considerar que existe uma série de ideias e perspectivas teóricas e epistemológicas que embasam o fazer pedagógico. Talvez, dentre todas as formas de violência escolar, a VDE seja esta a mais difícil de detectar, por se tratar de um fenômeno que se delineia na esfera institucional. Conforme apontam Abramovay, Castro & Waiselfisz (2015), existe uma violência que perpassa a cultura das instituições escolares:

> A cultura escolar modela o clima nessas instituições. Muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; o projeto político-pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos. (p. 33)

Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) tecem críticas contundentes ao papel que a instituição escolar desempenha na manutenção do processo de dominação da classe burguesa. A escola atuaria como um meio de reproduzir valores, hábitos e ideais das camadas sociais dominantes; crianças e adolescentes criadas em grupos politicamente minoritários e economicamente desfavorecidos estariam em uma constante desvantagem por não se enquadrarem no sistema ideológico valorizado pela escola, em um processo de violência. A violência simbólica, conforme os trabalhos desses autores, passa a se instaurar na medida em que a escola valida apenas o que as classes dominantes entendem como dignos de serem validados, de acordo com seus próprios interesses. A diversidade cultural e social é constantemente desvalorizada para dar espaço a um modelo único de pensar, agir, aprender, produzir e sentir.

Um clássico exemplo é o de alguns métodos de avaliação aplicados na escola que efetivamente não contemplam o processo de aprendizagem de cada estudante e seu respectivo *background* sócio-cultural, sendo que acabam por apenas reforçar a suposta “incapacidade” e “inadequação” de crianças e jovens que já se encontram à margem da sociedade.

> Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição de identidade social tende a ser feita, de forma cada vez maior de

> postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança na sua direção (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2015, p. 248).

A escola acaba sendo um agente de exclusão social, o que está relacionado com problemas como a alta evasão escolar de estudantes advindos das classes populares. O potencial destes alunos é massivamente desperdiçado ou mesmo descartado para fora das salas de aula.

Figura 4 - Ilustração a respeito da violência nos métodos de avaliação. Tradução: "O mundo está cheio de gênios.../que acreditam ser idiotas.../porque sempre foram mal/… no que se supõe que deveriam ser bons". (SALLES, 2016)

Jessé Souza (2010), seguindo as ideias de Bourdieu, critica duramente o discurso meritocrático que constantemente é usado para legitimar uma suposta justiça do mundo moderno, que menospreza as condições socioculturais e econômicas e que deposita toda a responsabilidade pelo "sucesso" ou "fracasso" de uma pessoa em seu esforço individual. O autor afirma que o conflito central da sociedade brasileira reside na "oposição entre uma classe excluída de todas as oportunidades materiais e simbólicas de reconhecimento social e as demais classes sociais que são, ainda que diferencialmente, incluídas" (p. 31). O que ocorre é um processo constante de violência simbólica, que também está enraizado na educação brasileira, onde se encontra uma má-fé institucional.

O modelo escolar brasileiro tragicamente ajuda na reprodução das desigualdades sociais, no momento em que rotula estudantes que não se adequam à suas normativas e seu

sistema valorativo sem compreender o contexto por trás deles. Na obra organizada por Jessé Souza, “A ralé brasileira”, a colaboradora Lorena Freitas (2010, p. 337) ilustra como os educadores muitas vezes contribuem para a manutenção de um ciclo de marginalização de crianças e adolescentes advindos de *backgrounds* desfavorecidos:

> Graças à má-fé institucional [...], antes de enxergarem as causas que determinam as dificuldades dos alunos, os profissionais da instituição escolar só veem os efeitos dessas dificuldades, tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade. Quando chegam a perceber que esses comportamentos são fruto de desorganização familiar, a escola, historicamente precária em sua maioria, muito pouco pode fazer a respeito, o que leva o problema a se arrastar indefinidamente até ser naturalizado, ou seja, visto como se fosse parte da própria “natureza” dos alunos. A prática comum é então punir e castigar aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, encarado como consequência de uma escolha racional de cada um, e não como efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso escolar.

Neste cenário, o resultado muitas vezes acaba sendo o fracasso e a evasão escolar. De forma geral, a instituição escolar não gera transformação social significativa, e sim proporciona a reprodução da exclusão de classe: as classes desfavorecidas que Jessé Souza refere como “ralé brasileira” estão inseridas em um contexto familiar bastante disruptivo, adverso e que favorece a manutenção da própria exclusão, enquanto “o que a classe média aprende na escola é uma mera extensão das virtudes que já estavam sendo aprendidas desde o berço” (SOUZA, 2010, p. 468). A escola é pensada para a realidade e os valores da classe média, enquanto a “ralé” permanece marginalizada. Esta é uma das principais violências simbólicas que podemos perceber na educação brasileira - no entanto, não é uma violência amplamente visível e perceptível.

É importante salientar que nem sempre essa reprodução se dá de maneira consciente; também é importante a ressalva de que existem profissionais da educação que possuem uma leitura da realidade social, como é demonstrado no trabalho de Soares & Machado (2014), no qual professores das escolas públicas relataram entender que a família e a desigualdade social são elementos geradores do comportamento violento dos alunos. Tais representações sociais podem influenciar em ações pedagógicas mais inclusivas; entretanto, é difícil dimensionar até que ponto tal entendimento é suficiente para evitar práticas de violência institucionais tão arraigadas na sociedade brasileira. Faz-se necessária a constante reflexão acerca de tais elementos para a construção de escolas que se escapem de uma lógica excludente.

3.1.3 Violência *na* escola (VNE)

Para Priotto, a violência *na* escola "caracteriza-se por diversas manifestações no seu cotidiano praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos" (2008, p. 91). No entanto, pondera que seja importante considerar que a violência entre alunos e professores, devido às questões de poder envolvidas, não podem ser vistas apenas pelo viés interpessoal - como pontuei nos tópicos anteriores, elas envolvem a VCE e a VDE. Sendo assim, utilizarei o termo para falar mais especificamente da violência ocorrida entre estudantes, que hoje se configura como um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores. Estão inclusos atos como brigas, desrespeito, discussões e o *bullying* (e suas diversas formas de manifestação).[22]

A questão da ameaça de "estranhos", como descrito na classificação de Charlot (2008), - como situações de assaltos e conflitos armados ligados ao tráfico na comunidade que a escola faz parte - apesar de ser um elemento importante com intensas repercussões na vida escolar conforme a gravidade, pode descaracterizar a questão da conflitividade escolar como um elemento localizado *na* instituição. A leitura que realizo é que esta é uma questão mais ampla de segurança pública[23].

A escola, obviamente, não está isolada em uma bolha sociopolítica, no entanto discutir tais questões demanda uma ampliação do foco de estudo que muitas vezes extrapola as políticas educacionais. Em algumas situações, esses fenômenos poderiam também ser entendidos mais como uma violência *contra* a escola do que necessariamente uma violência *na* escola, como abordarei a seguir o caso da violência ao corpo docente. Desta maneira, destaco que a categoria de VNE é essencialmente útil para abrigar os fenômenos de violência entre estudantes.

A imagem ampla do fenômeno da conflitividade escolar, como processo complexo e circular, é bastante importante para o desenvolvimento de uma compreensão dos fenômenos que a constituem. Todavia, neste trabalho observei necessária a realização de um recorte do fenômeno conflitivo. Diante das limitações de tempo para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, minha opção metodológica foi por enfocar a questão da conflitividade entre pares -

---

[22] É importante considerar que também existem episódios de conflito e violência entre professores e funcionários nas escolas. Porém, apesar de eles também terem seu impacto na qualidade da convivência escolar, considero que estão mais ligadas ao campo das relações de trabalho e da saúde do trabalhador, tendo suas próprias características e demandando investigações próprias sobre o tema.

[23] O fato de situações invasivas de violência serem ligadas à políticas de segurança pública não impedem sua articulação neste processo. A escola é uma parte da comunidade em que está inserida. Obviamente, ela não está isolada em uma bolha sociopolítica, no entanto discutir tais questões demanda uma ampliação do foco de estudo que muitas vezes extrapola as políticas educacionais. Ressalto que a natureza deste trabalho é refletir sobre os processos internos da escola.

ou seja, analisar a convivência entre os estudantes e as formas de conflito e violência que circulam em suas relações.

Dentre as diversas formas de violência *na* escola, cabe especial destaque ao problema do *bullying*, que tem sido uma das principais manifestações de violência entre pares a ser relatada e estudada na atualidade. A denominação tem sido adotada em diversos países e é baseada no verbo em inglês *to bully*, cuja tradução mais próxima para o português seria o termo *intimidar*. Tal intimidação ocorre através de atos de violência física, moral, psicológica e até mesmo sexual.

No entanto, o fenômeno do *bullying* não pode ser compreendido como atos de violência isolada, compreendendo uma série de especificidades que o caracterizam e o diferenciam de outras situações violentas. Olweus (1997) e Constantini (2004) salientam o aspecto da frequência e repetição como sendo um elemento essencial para se diferenciar o *bullying* de outras formas de agressão. Existe um processo de intensa opressão de um sujeito ou grupo sobre outro sujeito ou grupo, em uma relação de desigualdade de poder. As vítimas podem vir a desenvolver quadros de sofrimento e transtornos mentais bastante graves, que vão desde o baixo desempenho acadêmico e a evasão escolar até depressão e suicídio.

Tal como a violência em si, o *bullying* não é um fenômeno recente. Pinker afirma: "O *bullying* provavelmente está em cena desde que as crianças estão em cena, pois crianças, tais como muitos jovens primatas, competem por posições de domínio em seu círculo social mediante exibições de energia e força" (2013, s.p.). Conforme apontam alguns estudos no campo da psicologia, existem aspectos biológicos que influenciam na manifestação de impulsos agressivos entre crianças e adolescentes. Com a Revolução Humanitária – moldada por diversos processos sócio-históricos em interação com a biologia humana - se antes as relações de intimidação entre alunos de uma escola era vista como brincadeiras naturais entre crianças, hoje isso já não é mais entendido como um evento aceitável, pois expandimos nosso grau de empatia e passamos a valorizar mais a infância e a adolescência como etapas fundamentais do desenvolvimento humano. A Figura 5 ilustra de forma cômica a diferença entre o que se entendia até recentemente como um comportamento "aceitável" entre crianças e "inaceitável" entre adultos.

Figura 5 - Tirinha Calvin & Haroldo, de Bill Watterson (apud PINKER, 2013, sp.).

As primeiras pesquisas sobre o tema do *bullying* emergiram na década de 1970. O professor da Universidade de Bergen, na Noruega, Dr. Dan Olweus é considerado o primeiro pesquisador a se dedicar sistematicamente ao estudo do *bullying*. Para ele, o bullying pode ser considerado como uma forma de abuso entre pares, marcado por três elementos: a) a existência de comportamento agressivo e intencionalmente danoso à vítima; b) a repetição e permanência dessas agressões ao longo de um período de tempo; c) a ocorrência dessas agressões em um relacionamento interpessoal onde existe desigualdade de poder (OLWEUS, 1997, p. 12). Olweus deu significativas contribuições ao estudo do *bullying*. No entanto, as pesquisas e o debate público sobre o tema só foram intensificados fora dos países nórdicos algumas décadas depois dos primeiros trabalhos do autor.

Segundo Pinker (2015), o *bullying* ganhou um significativo destaque – acadêmico, político e popular - após o trágico episódio do massacre da escola *Columbine High School*, na cidade de Columbine, nos EUA. O fato ocorreu em 20 de abril de 1999, quando dois estudantes entraram na instituição armados e abriram fogo contra seus colegas e professores, causando a morte de 13 pessoas, ferindo 21 e culminando com o suicídio de ambos, o que impactou profundamente a comunidade americana. As investigações do caso sugerem que - dentre diversos outros elementos - a ação dos atiradores se baseou muito em sentimentos de exclusão, humilhação e ressentimento que sentiam por colegas e pela escola como um todo, devido a episódios de *bullying* (apesar de que não exclusivamente devido a este fator). Outros episódios semelhantes passaram a despertar o interesse tanto das autoridades quanto da população em geral, motivando o desenvolvimento de pesquisas voltadas à investigação do bullying para o desenvolvimento de políticas e intervenções específicas. Para Lopes Neto (2005), o *bullying* pode ser visto como um verdadeiro balizador para o nível de tolerância da sociedade com relação à violência. Negligenciar o problema da realidade escolar torna ainda mais difícil evitar

a violência nos demais contextos sociais. É essencial discutir mais o conceito de *bullying*, pois identificar o fenômeno é o primeiro passo para desenvolver ações preventivas e interventivas que lidem com a situação de forma mais direta.

O Brasil se encontra entre os países que, desde o início da década de 2000, passou a estudar o *bullying* como uma das principais manifestações de violência escolar entre pares. Hoje, o *bullying* tem uma definição mais presente e difundida tanto no senso comum quanto nos ambientes acadêmicos. É difícil a mensuração da abrangência de tal fenômeno no âmbito nacional, mas algumas pesquisas têm se dedicado a traçar uma imagem mais clara sobre a situação do estudante brasileiro. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que executa uma das principais investigações sobre *bullying* no Brasil em parceria com o Ministério da Saúde e Ministério da Educação, utiliza a seguinte definição do fenômeno:

> O *bullying* (do Inglês, bully = valentão, brigão) compreende comportamentos com diversos níveis de violência, que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, sob forma verbal ou não, intencionais e repetidas, sem motivação aparente, provocados por um ou mais alunos em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação, discriminação, entre outras sensações. (IBGE, 2013, p. 70)

O IBGE passou a reconhecer o *bullying* como um verdadeiro problema de saúde pública. Portanto, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) passou, em suas mais recentes edições, a se dedicar a investigação do *bullying* na população infantil e adolescente. Inicialmente, os pesquisadores não incluíram o termo *bullying*, e sim buscaram colocar outras palavras que pudessem representar alguns elementos que costumam estar presentes em episódios de *bullying* – como caçoar, intimidar, zoar e esculachar. Já na PeNSE mais recente, realizado em 2015, decidiu-se pela inclusão do termo em uma pergunta isolada até mesmo para identificar qual o nível de compreensão já alcançado dentre os estudantes.

Nesta pesquisa, 7,4% dos estudantes responderam que, nos 30 dias anteriores à aplicação do questionário, sentiram-se mal (magoados, incomodados, ofendidos e/ou humilhados) na maior parte do tempo diante de ações de colegas que os esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram. Não foram percebidas diferenças muito significativas entre os gêneros (7,2% entre meninas e 7,6% entre meninos). Entre os estudantes que frequentavam escolas públicas, foi verificado 7,6%, enquanto o percentual foi de 6,5% nas escolas particulares. Dentre os principais “motivos” citados como elementos utilizados pelos intimidadores, 15,6% era relacionado a aparência corporal e 10,9% a aparência do rosto. Curiosamente, um número maior de estudante reconheceu que praticou alguma forma de

“zoação” ou intimidação com um colega: 19,8% afirmaram ter realizado alguma destas ações nos 30 dias anteriores à pesquisa. Houve uma diferença maior entre os gêneros desta vez: 24,2% entre os garotos e 19,8% entre as garotas (IBGE, 2015). A PeNSE de 2012 também investigou o envolvimento nos 30 dias anteriores à realização da pesquisa dos estudantes em brigas com uso de armas brancas ou armas de fogo, sendo os índices de 7,3% e 6,4%, respectivamente. Todavia, o documento do IBGE não traz qual o contexto destas brigas e quantas tinham uma relação direta ou tiveram como palco a escola.

No mais recente TALIS, os dados sobre a presença da agressão entre estudantes em escolas brasileiras assusta: “No Brasil, mais de um terço dos professores (34%) estão em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os estudantes semanalmente. Esse é o maior percentual verificado entre os países participantes da pesquisa” (INEP, 2014, p; 16).

No entanto, cabe lembrar que o *bullying* se caracteriza não apenas pela presença de intimidação e ofensas verbais, mas envolve também as repercussões emocionais e nas relações de poder que tais agressões geram. Apesar desta ressalva, a TALIS evidencia como situações agressivas entre pares são rotineiras nas escolas brasileiras.

A violência que ocorre entre pares precisa ser compreendida pela escola. Apesar desse tipo de situação ser frequente, o silêncio diante dela, por parte das escolas, não pode ser admitido. Precisa ser tratado com seriedade e cuidado, para gerar bons resultados na convivência.

3.2 Conflitividade Não-violenta

O conflito, como já exposto, pode fomentar a construção de habilidades sociais e a construção de experiências formativas positivas. Os conflitos não-violentos podem ser entendidos como situações onde há uma divergência mas os próprios envolvidos constroem soluções sem se utilizar de meios violentos como agressões verbais ou físicas.

Utilizo a noção de não-violência para nomear essa dimensão conflitiva que se contrapõe à violência. Conforme Muller (2007): “Quando o homem interpreta a violência como perversão radical de sua relação com a humanidade, com a própria humanidade e a humanidade do outro, descobre que deve contrapor-lhe um não categórico. Essa recusa em reconhecer a legitimidade da violência instaura o conceito de não-violência”.

É muito comum a ideia de não-violência ser em um primeiro momento associada à grandes conflitos e movimentos sociais, o que Martínez (2015) chama de método de batalha

para se combater injustiças. Nomes como o de Mahatma Gandhi e Martin Luther King são tidos como ícones da não-violência. Porém, a não violência não se resume a tais contextos. A exemplo do trabalho realizado por Marshall Rosenberg (2006) sobre a comunicação humana, a prática da não-violência também está presente nas microrrelações. Na escola, existem situações conflitivas onde, mesmo que de forma não consciente, as partes envolvidas se engajam em um processo de entendimento e desenvolvimento de soluções pacíficas para lidar com suas diferenças.

Conforme Muller (2007), o princípio de não-violência não pode ser confundido com passividade. Trata-se de agir ético, onde existe a busca pelo direito através da superação do desejo de violência. A experiência gera a consciência da desumanidade e irracionalidade presentes na ação violenta: "Quando o homem experimenta a violência, nele e no outro, descobre a exigência da não-violência que traz em si" (MULLER, 2007, p. 49). Para o autor, a não-violência é uma exigência da condição humana, visto que a violência desenfreada impossibilita a cooperação e a vida em sociedade. A violência representa o fracasso do processo dialógico na busca pela justiça.

Para uma boa convivência institucional, é importante o trabalho constante da tolerância. A vida escolar - especialmente na educação pública - é uma vida marcada pelo encontro da diversidade humana. Paulo Freire (2004) colocava a tolerância como uma das qualidades fundantes da vida democrática; no entanto, tece uma crítica acerca de um conceito alienante frequentemente difundido, que coloca o tolerante como um sujeito benevolente e disposto a perdoar a suposta inferioridade do outro, como se estivesse fazendo uma espécie de favor. Uma tolerância verdadeira implica um respeito mútuo entre ambas as partes: "O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente" (p. 24).

Martínez (2015) elenca alguns princípios e valores que fundamentam a postura não-violenta diante dos conflitos humanos: a recusa de deliberadamente causar dano ao outro; a busca pela verdade nas relações sociais; a prática da escuta ativa e do diálogo; e o desenvolvimento de modos de pensar criativos e alternativos para solucionar problemas. Para Assis & Marriel (2010, p 60):

> A não-violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No que tange ao âmbito pessoal, a não-violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de

> valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo.

O diálogo é o que essencialmente regula esta forma de conflitividade. Paulo Freire (2011) proclamava o diálogo como uma exigência existencial. É através do encontro proporcionado pelo diálogo "que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (p. 109). Ele também é diferente da "discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua" (p. 109); ou seja, não se trata de um processo de violentar a subjetividade do outro, e sim um ato de criação dialógica.

As relações conflituosas que trilham o caminho do diálogo geram um grande impacto benéfico nas relações escolares. Conforme sinalizam Assis & Marriel (2010, p. 58): "O conflito quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada um aprofundar suas posições". Valorizar o conflito como um meio de educar para a vida democrática é uma postura fundamental para as escolas brasileiras superarem a violência escolar.

Muitos conflitos são negociados entre as partes conflitantes sem que seja necessária uma intervenção externa. Porém, em algumas situações, isso não ocorre e é necessária uma ação que venha a possibilitar a conversão da conflitividade violenta em não-violenta. Nas últimas décadas, alguns modelos e estratégias de gestão de conflitos foram desenvolvidos seguindo os fundamentos da não-violência, sendo que darei destaque a algumas delas nas próximas páginas.

3.2.1 Mediação de conflitos

A mediação de conflitos é um método emergente de gerenciamento e tratamento de conflitos interpessoais no meio educacional em todo mundo. Caracteriza-se pela realização de encontros de diálogo entre partes em conflito, voluntariamente, que são facilitados por uma terceira parte que tem a função de mediar o processo de construção de soluções positivas a todos os envolvidos na questão. A mediação busca quebrar o modelo adversarial e substituí-lo pela ideia de co-responsabilidade pela construção de soluções ao conflito (VASCONCELOS, 2008). Para Chrispino (2007), a mediação nas escolas "pode induzir a uma reorientação das relações

sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais" (p. 23).

A mediação de conflitos tem sido apontada como uma prática de grande potencial na prevenção da violência escolar. Conforme o CNMP (2014, p. 37): "A mediação é uma reunião entre o facilitador ou mediador e as partes envolvidas, visando ao restabelecimento do diálogo. Ela permite a solução de conflitos rotineiros através do diálogo e da compreensão e busca a construção de soluções a partir das necessidades dos envolvidos". Nem toda situação conflitiva pode ser tratada com a mediação de conflitos - no entanto, ela pode ser utilizada em situações onde a conflitividade entre duas partes estão se encaminhando para um rumo de cessação do diálogo e de possível evolução para episódios de violência.

Por envolver a participação direta dos envolvidos no conflito, a mediação é considerada uma técnica autocompositiva de gestão dos conflitos:

> Na mediação a autocomposição é ecológica por duas fortes razões. A primeira porque ela pode ser considerada como uma forma de realização da autonomia, na medida em que educa, facilita e ajuda na produção das diferenças (produção do tempo com o outro), que modificam as divergências. A autonomia, como a democracia, o amor e o ódio são formas de convivência com a conflitividade, com a incompletude que a conflitividade existencial determina, O indivíduo autônomo precisa negociar com o outro a produção conjunta da diferença, o que implica, forçosamente, a mediação do simbólico. Em segundo lugar, a mediação é uma forma ecológica de autocomposição na medida em que, ao procurar uma negociação transformadora das diferenças, facilita uma considerável melhoria na qualidade de vida. (WARAT, 2004, p. 59)

Os mediadores podem ser tanto da equipe de educadores quanto membros do próprio grupo de estudantes (desde que sejam preparados para tal). Conforme aponta Ortega (2002), a mediação de conflitos se mostra bastante interessante em casos onde existem agressões mútuas, não sendo possível visualizar papéis de vítimas ou agressores. A autora salienta os benefícios alcançados na comunidade escolar:

> O estabelecimento de programas de mediação exerce influência também sobre os sistemas de valores dos alunos, tendo efeitos inespecíficos sobre as micro-culturas de pares, uma vez que eles sabem que podem contar com um recurso externo, que fornecerá ajuda nas ocasiões em que eles forem incapazes de ajudar a si mesmos (ORTEGA, 2002, p. 212).

A mediação de conflitos possui um histórico no campo judicial, tendo um forte crescimento a partir da década de 1970 nos EUA e Europa. Na década de 1980, se iniciam os primeiros programas de mediação voltados à realidade escolar. Na América do Sul, diversas experiências nesse campo têm sido desenvolvidas nos últimos anos, sendo que no Brasil a

mediação escolar de conflitos tem se intensificado timidamente desde os anos 2000. Atualmente, afirmam Possato et. al. (2016), a mediação de conflitos no Brasil ainda se mostra bastante restrita e pouco representativa, se limitando ainda a projetos e experiências pontuais.

3.2.2 Práticas restaurativas

A ideia fundamental que embasa as práticas restaurativas - também conhecidas como justiça restaurativa - é restaurar relações que foram - de alguma forma – danificadas, ou rompidas, devido a uma situação de divergência ou até mesmo de agressão ou violência. Salienta-se, desse modo, que por intermédio dos círculos restaurativos os processos de diálogo são conduzidos com base em uma série de valores, conforme apontam Brancher, Todeschini & Machado (2008): participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, esperança e empoderamento. A partir de tais elementos, o que se busca é estabelecer um diálogo que repare as consequências negativas de um ato de violência (seja esta física ou moral e psicológica).

As práticas restaurativas têm sua origem ligada ao mundo jurídico, sendo posteriormente inseridas na educação. Zehr (2008) aponta como o modelo tradicional que temos de justiça muitas vezes falha por não gerar uma real responsabilização, no momento em que foca apenas a punição. Além disso, também não dá espaço para que a vítima dos atos de um agressor seja ouvida e tenha suas necessidades expressas e atendidas. O modelo tradicionalmente entendido como meio de se alcançar a justiça, é chamado por Zehr de justiça retributiva, na qual existe a percepção marcante de que a justiça apenas ocorre através da imposição de dor ao sujeito culpado - seja a dor da restrição da liberdade, do pagamento de uma alta multa ou até mesmo da própria dor física. O protagonista da justiça retributiva é o autor da infração, sendo a vítima apenas um elemento passivo no processo criminal. A relação entre agressor e vítima é praticamente irrelevante. A punição através da imposição da dor é entendida como suficiente para inibir a infração às regras e proporcionar um desfecho justo. Desta forma, a ótica restaurativa propõe colocar tanto vítima como agressor como protagonistas do processo de diálogo, lhes dando autonomia para que elaborem a situação de forma restaurativa. Na escola, marcada por relações que possuem uma continuidade de médio e longo prazo, a justiça restaurativa se mostra como uma medida especialmente interessante para lidar com a conflitividade violenta escolar. Assim como na mediação, a justiça restaurativa intervém a partir da disposição voluntária dos envolvidos em falar sobre um episódio de violência. Obrigar a participação seria ferir a ideia de autonomia dos sujeitos e inviabilizar o diálogo honesto.

Optei por citar estes dois métodos, pois apontam que, apesar de a gestão de conflitos na escola não ter ganhado grande destaque nas pesquisas e políticas educacionais, existem movimentos que propõe ações voltadas à essa gestão. Eles são interessantes na medida em que possibilitam a participação dos envolvidos em um processo dialógico e democrático. Não são medidas adotadas de forma autoritária (visto que isso se constituiria como uma forma de violência), e sim métodos que envolvem a participação de educadores e educandos na resolutividade de seus próprios conflitos. Ao se trabalhar a gestão de conflitos na perspectiva da não-violência, as escolas podem melhorar a qualidade da convivência e formar pessoas em uma cultura de paz, democracia e cidadania. Apesar de os programas e técnicas aqui apresentados não representarem, sozinhos, a solução definitiva para a questão da violência escolar, é importante considerar que possuem um grande potencial para reduzir sua frequência e gravidade. Também cabe considerar que a não-violência pode embasar outras ações da escola, de maneira mais pontual, porém entendo ser relevante citar que existem perspectivas de intervenção mais estruturadas.

3.3 Políticas educacionais no Brasil

Faz-se necessário um breve apanhado sobre como a questão da conflitividade e convivência escolar são abordadas no campo das políticas educacionais. Existem alguns movimentos para tratar desta problemática. No entanto, é perceptível que a forma de se lidar com a questão tem sido principalmente pelo viés do judiciário e pouco se desenvolve como uma política pública educacional estruturada e que receba investimentos mais sólidos.

Gonçalves & Sposito (2002) já apontavam para a ausência de políticas educacionais que visassem de forma objetiva a redução da violência escolar no Brasil. Citam a experiência que abriram as escolas realizando atividades comunitárias, mas colocando que apenas isso não seria suficiente e indicando a tendência do desenvolvimento de projetos de prevenção da violência que envolvessem os estudantes. Os autores também verificaram que, até então, “as políticas públicas de redução da violência em meio escolar têm se originado, sobretudo, na esfera estadual e municipal” (p. 102). Tratam-se de pequenas ações que por vezes sofriam com a descontinuidade de projetos de governo. Cerca de 15 anos após a análise de Gonçalves & Sposito acerca das iniciativas públicas de redução de violência escolar, esta questão ainda parece um tanto que resumida a ações adotadas por alguns municípios, estados e instituições isoladamente.

Como já foi mencionado, uma das principais ações se dá no campo da criação de leis

que supostamente preveniriam a violência escolar, especialmente em momentos em que o tema ganha destaque por alguma ocorrência de grande impacto. No dia 7 de abril de 2017, a Escola Municipal Tássio da Silveira, no Rio de Janeiro, foi palco de uma barbárie terrível e brutal, que gerou grande comoção nacional. No episódio que ficou marcado como o "massacre de Realengo", o ex-aluno Wellington Menezes de Oliveira invadiu a instituição e atirou contra estudantes, ferindo 12 e matando outras 12 crianças e adolescentes, e cometendo suicídio. Investigações posteriores apontaram que o atirador teria também sido vítima de *bullying* durante os anos em que estudou na escola - apesar de este elemento estar imbricado em um cenário muito mais complexo, o que inclui um quadro severo de adoecimento mental de Wellington. Por algum tempo, a questão foi amplamente debatida pelos meios de comunicação, porém acabou perdendo força após alguns meses do ocorrido (LOPES, 2012).

No mesmo ano, conforme destaca Sousa (2015), um total de 20 projetos foram encaminhados à Câmara Federal (PL283, PL350, PL908, PL1011, PL1015, PL1226, PL1494, PL1573, PL1633, PL1691, PL1765, PL1785, PL1841, PL2048, PL2091, PL2129, PL2383, PL2663, PL3015, PL3036/2011). Grande parte destes projetos são marcados por uma abordagem penal e punitiva. O PL 1011/2011 foi proposto pelo deputado federal Fábio Faria (PMN/RN), dias após o episódio de extrema violência ocorrido no RJ. Propõe a crimininalização do *bullying*, tratado como intimidação escolar, incluindo-o no Código Penal Brasileiro como um crime contra a honra. Como pena, propõe a detenção de um mês a seis meses e aplicação de multa.

A criminalização do *bullying*, ao mesmo tempo em que coloca um problema grave que por vezes foi "varrido para debaixo do tapete", também pode ter implicações práticas. A lei não proporciona abertura para meios alternativos à detenção e multa. Quando lembramos que boa parte dos estudantes são crianças e adolescentes, é de se pensar até que ponto essas medidas podem ter uma real aplicabilidade no mundo prático do sistema jurídico brasileiro e no meio escolar. Além disso, trata o *bullying* como um problema da esfera individual e lança sua resolução para fora da escola. A aparente "resolução" está nas mãos de um juiz, que deverá aplicar uma pena punitiva ao autor do *bullying*.

Atualmente, apesar de existirem algumas medidas e leis no nível municipal e estadual, buscando documentos nacionais atualmente vigentes no Brasil que tratem desta questão, encontrei apenas uma lei em vigência que diretamente aborda a conflitividade violenta entre estudantes. O Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática, foi instituído através da Lei Federal n. 13.185 de 06 de novembro de 2015. Tal programa salientou a responsabilidade

das escolas em desenvolverem ações para prevenir, avaliar e intervir em situações de *bullying* - que é traduzido na lei pelo conceito de intimidação sistemática.

Em termos de programas nacionais, este programa é o que existe hoje de mais concreto no sentido das políticas educacionais. Os objetivos almejados pela Lei são bastante amplos:

> I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;
> II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
> III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
> IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
> V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
> VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
> VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
> VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
> IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015)

O programa estabelece ainda que as instituições de ensino são responsáveis por "assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática" (BRASIL, 2015), elaborando relatórios com os casos registrados. Ainda é prematuro avaliar qual o impacto que a Lei 13.185 está tendo nas escolas brasileiras de forma geral, sendo necessário o desenvolvimento de pesquisas mais específicas. É inegável, no entanto, que sua aprovação é um marco importante, considerando que até recentemente não haviam programas mais amplos voltados diretamente ao tema da violência escolar.

O PL 5826/2016, de autoria da deputada Keiko Ota (PSB/SP), propõe incluir na LDB "o combate a todas as formas de violência e a promoção de cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino". Tem como objetivo também reforçar o compromisso das escolas com a Lei nº 13.185/2015, visto que esta última fala de contextos e instituições de maneira ampla. Além disso, também coloca que a escola deve ativamente promover a cultura de paz em sua comunidade escolar, o que percebo como uma perspectiva interessante na medida em que possibilita ações pautadas na não-violência.

Sousa (2015) realiza uma análise crítica sobre o modo como o *bullying* tem sido abordado no Brasil e os projetos de lei que têm sido propostos para lidar com o tema. O fenômeno é colocado como algo que precisa ser identificado por todos e que se volta a

construção de um senso comum: “O resultado disso pode ser de fato a banalização de problemáticas que envolvem o contexto escolar, em nome da identificação e da denúncia de casos de *bullying*” (p. 47). Outra crítica essencial da autora é que “(...) os PLs tomam parte de uma racionalidade a um só tempo vitimizante e punitiva que hoje parece vigorar sobre os indivíduos. Fragilizados, estes últimos devem ser protegidos de toda forma de sofrimento, o qual é tido como responsabilidade do outro, o agressor” (SOUSA, 2015, p. 50). Os papéis são tratados de forma rígida, pouco flexível a uma análise mais ampla sobre os episódios de violência na escola.

Além do combate ao *bullying*, outra tendência neste campo é o desenvolvimento de medidas punitivas mais duras para os casos de violência contra docentes. Uma busca no banco de projetos que tramitam na Câmara e no Senado, realizada em outubro de 2017, baseada no termo “violência escolar” resultou em um total de onze projetos, sendo que nove deles dispõem sobre a violência praticada contra educadores.

É possível destacar, entre eles, o PL 604/2011, de autoria do deputado federal Manoel Junior (PMDB/PB), que propõe a criação da Política de Prevenção à Violência contra os profissionais do magistério público e privado. Tal política teria como objetivos a reflexão acerca da violência cometida contra educadores e a implementação de medidas preventivas, cautelares e punitivas:

> Art. 4º - As medidas preventivas, cautelares e punitivas serão aplicadas pelo Poder Público em suas diferentes esferas de atuação e consistirão em:
> I – implantação de campanhas educativas que tenham por objetivo a prevenção e combate à violência física/moral e o constrangimento contra educadores;
> II – afastamento temporário ou definitivo de sua unidade de ensino de aluno ou funcionário infrator, dependendo da gravidade do delito cometido;
> III – transferência do aluno infrator para outra escola, caso as autoridades educacionais concluam pela impossibilidade de sua permanência na unidade de ensino;
> IV – licença temporária do educador que esteja em situação de risco de suas atividades profissionais, enquanto perdurar a potencial ameaça, sem perda dos seus vencimentos;
> Parágrafo único. O Poder Público tomará as medidas adicionais necessárias à implantação e divulgação da presente Lei.

Apesar de incluir a perspectiva de ações educativas, o PL 604/2011 também prevê diversas medidas que buscam conter o risco e os danos da violência através do afastamento de estudantes e/ou professores do convívio escolar. É compreensível que, em algumas situações, este afastamento é fundamental para a segurança e integridade física das vítimas, porém este tipo de abordagem também exige cautela.

A questão da conflitividade escolar também se encontra atrelada, como já mencionado, aos direitos humanos. Conforme Abramovay et. al. “Garantir a Educação em Direitos Humanos é assegurar o aprendizado para a convivência baseada em práticas democráticas e em atitudes de respeito aos direitos fundamentais e de não-discriminação” (2015, p. 73). Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos se mostra como uma das políticas educacionais que hoje mais tem a contribuir no campo da convivência pautada na não-violência. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDEH, lançado em 2003 e cuja redação final foi concluída em 2006, constituiu-se como outro marco importante para a promoção dos direitos humanos nas escolas brasileiras. A Educação em Direitos Humanos é "toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores dos direitos humanos" (BRASIL, 2013, p. 60). A gestão e o projeto político-pedagógico, conforme o PNDEH, precisam estar em sintonia com os direitos humanos, sendo também essencial que o tema esteja presente na sala de aula.

Ainda no campo da Educação em Direitos Humanos, em 2016 o MEC e o Ministério da Justiça, em um acordo de cooperação, lançaram a iniciativa “Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH)”. O objetivo do pacto é de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES):

> (...) para a implementação da Educação em Direitos Humanos para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no âmbito da educação superior, por intermédio da conjugação de esforços dos participantes – de acordo com sua natureza institucional – mediante a formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016, p. 4).

As instituições interessadas em colaborar precisam aderir ao PNDUH junto ao MEC. Trata-se de uma medida interessante na área das políticas educacionais, porém é restrita ao ensino superior, baseado na execução de projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Fazendo este breve resgate, é evidente que o Brasil está - de forma tardia - dando seus primeiros passos, porém ainda carece de políticas educacionais voltadas à gestão da convivência escolar. A conflitividade escolar é um desafio constante na prática pedagógica, sendo imprescindível que o Poder Público realize investimentos para o desenvolvimento de políticas educacionais neste campo. Hoje, o Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática (violência *na* escola) e a perspectiva da criação de políticas educacionais que se voltam ao problema da violência contra educadores (violência *contra* a escola) são importantes avanços.

No entanto, apenas aprovar legislações sem a consolidação destes programas através de investimentos sólidos e a garantia de condições às instituições para realizarem uma adequada gestão da convivência escolar, não é suficiente para uma efetiva prevenção à violência. As escolas precisam abraçar tais políticas, bem como também serem abraçadas pelo poder público para que ocorra a sua concretização. Políticas educacionais sólidas e construídas em um processo reflexivo e democrático, onde se busque incorporar a gestão da conflitividade no Projeto Político-Pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas como um todo. No capítulo quarto, volto a tratar da questão das políticas educacionais ao longo do estudo de caso, pontuando alguns aspectos importantes sobre a prática institucional tendo o IFRS - *Campus* Sertão como base para esta discussão.

4 A GESTÃO DA CONFLITIVIDADE NO IFRS - *CAMPUS* SERTÃO

Feitas as considerações teóricas necessárias, é chegado o momento de explorar a conflitividade entre adolescentes no IFRS - *Campus* Sertão e as ações desenvolvidas pela equipe na gestão da convivência diária. A primeira parte deste capítulo traz breves considerações sobre o sujeito que é foco da pesquisa: o adolescente. Após, são expostos os principais eixos temáticos acerca do mundo da convivência entre os adolescentes, a partir de observações do cotidiano escolar, de registros documentais e das entrevistas realizadas, utilizando referências bibliográficas relevantes ao processo analítico. A questão da conflitividade violenta e não-violenta irá perpassar os temas abordados.

Como categorias temáticas essenciais verificadas através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), encontram-se: convivência entre estudantes; violência e *bullying*; hierarquia não-formal e relações de poder. As mesmas estarão citadas de forma diluída ao longo do presente capítulo acompanhadas por algumas considerações e contribuições teóricas. A opção por tratar das categorias encontradas de forma integrada ao longo do texto se dá pelo fato de que, apesar das mesmas serem úteis para a compreensão das entrevistas com os estudantes, para a discussão da prática institucional as fronteiras temáticas são flexibilizadas considerando sua interdependência.

A necessidade de se fazer um estudo de caso institucional parte da necessidade de se pensar na questão da gestão da conflitividade de forma político-pedagógica, em uma perspectiva semelhante à de Benelli (2014, p. 22):

> Acreditamos que muitas questões pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, hospitalares, da saúde coletiva etc. podem se tornar mais inteligíveis quando enquadrados num marco institucional global. Entendemos que os problemas institucionais são também problemas sociais. Soluções técnicas muitas vezes não são suficientes para resolvê-los. Eles exigem soluções políticas para sua metabolização. A política não é uma questão técnica (eficácia administrativa) nem científica (conhecimentos especializados sobre gerenciamento ou administração). É ação e decisão coletiva quanto aos interesses e direitos do próprio grupo social. Uma perspectiva institucional, histórica, dialética e crítica, ampla e paradigmática pode ser uma interessante e complexa abordagem para problemas também complexos.

Resgatando em bases de dados de artigos científicos estudos sobre contextos educacionais semelhantes ao do estudo de caso, encontrei alguns trabalhos interessantes, porém alguns tinham focos temáticos não tão diretamente relacionados à proposta de pesquisa: os estudos desenvolvidos por Barroso (2008) e Zilio (2009) desenvolvem um enfoque na questão da relação entre família e escola com estudantes de instituições técnicas federais com internato,

evidenciando a importância da parceria e comunicação na construção da autonomia e da identidade dos adolescentes.

Destaco, porém, os estudos realizados por Vendruscolo (2013) e Barros (2014) como trabalhos que abordam, de maneira mais específica, as questões da convivência entre estudantes de ensino médio em IFEs com internatos ou residências estudantis, respectivamente no Instituto Federal Catarinense - IFC e no Instituto Federal do Ceará - IFCE. Em especial, o trabalho de Vendruscolo sobre o IFC *Campus* Concórdia é bastante significativo porque a instituição tem muitas semelhanças com o IFRS - *Campus* Sertão no que se refere à estrutura, história institucional e contexto regional. Neste sentido, na presente pesquisa foram encontradas algumas semelhanças nas práticas e na cultura entre os adolescentes.

4.1 O sujeito da pesquisa: breves considerações sobre a adolescência

A conflitividade escolar, como pontuado no capítulo anterior, é um fenômeno complexo que conta com a dinâmica de diferentes atores e microssistemas sociais. Uma pesquisa que contemple todas essas dimensões demandaria um processo de pesquisa mais específico e alongado do que me proponho a fazer. Sendo assim, meu foco de trabalho se volta à vida dos estudantes de ensino médio no IFRS - *Campus* Sertão, não me detendo profundamente neste momento a outras dinâmicas conflitivas entre os demais membros da comunidade escolar. Neste enquadramento metodológico, o principal sujeito da pesquisa é o adolescente. A equipe da escola precisa desenvolver suas ações tendo em foco o seu público. As particularidades de tal momento não podem ser negligenciadas. Sendo assim, são necessárias algumas considerações básicas porém bastante pertinentes sobre a adolescência, que auxiliarão no posterior entendimento das dinâmicas conflitivas no IFRS - *Campus* Sertão.

A adolescência, conforme dispõe o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), é o período etário compreendido pela faixa entre os doze e dezoito anos de idade. É explícita em tal documento a compreensão do adolescente como pessoa em desenvolvimento, que precisa ser olhado e atendido pelas políticas públicas para ter seus direitos essenciais garantidos.

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo a partir dos 12 anos de idade marca a entrada no estágio das operações formais. O adolescente desenvolve seu pensamento hipotético e abstrato, não estando mais tão limitado àquilo que é observável e ao “aqui e agora”. Carretero & León (2004), apoiados na epistemologia genética de Jean Piaget, colocam que o raciocínio se torna cada vez mais similar ao dos adultos, sendo regido por critérios pragmáticos

e funcionais, integrando uma série de habilidades cognitivas. O adolescente "(...) possui agora a capacidade potencial de conceber e de elaborar quase todas as situações possíveis que poderiam se relacionar ou coexistir com a situação dada, conceituando com uma precisão maior a exposição e a resolução de um problema determinado" (p. 325).

Não há uma determinação única sobre o que seria a adolescência, sendo possível encontrar diversas definições na literatura científica. No campo da psicanálise, Aberastury & Knobel, considerando o desenvolvimento na adolescência tida como normal pela sociedade ocidental, fazem a seguinte descrição:

> A etapa da vida durante a qual o indivíduo procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações objeto-parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio social lhe oferece, mediante o uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que, por sua vez, tendem à estabilidade da personalidade no plano genital, o que só é possível quando consegue o luto da identidade infantil (ABERASTURY & KNOBEL, 1981, p. 23).

O adolescente passa por um longo processo de luto. Na perspectiva de Aberastury & Knobel (1981), o adolescente passa por três lutos essenciais: o primeiro é um luto pelo corpo infantil perdido, visto que o indivíduo passa por um processo longo e intenso de mudanças, sendo uma espécie de espectar importante de seu próprio organismo, sobre o qual não tem controle; o luto pela identidade infantil, que o coloca em uma posição de renúncia da sua posição dependente e uma aceitação de diversas responsabilidades desconhecidas para ele até então; e o luto pelos pais da infância, que são desidealizados, perdendo a significação de refúgio e proteção máximos que possuíam.

A infância é, gradativamente, deixada para trás. Isso implica ganhos na liberdade pessoal, porém também maiores cobranças e responsabilidades. A relação com a família é profundamente transformada. Segundo Sadir (2014, p. 125), a adolescência é marcada principalmente pela passagem de um círculo social limitado e restrito - a família - para um universo social muito mais amplo - o mundo todo. As relações são expandidas e o adolescente precisa conquistar sua autonomia e aprender a lidar com um emaranhado de relações. A opinião do grupo de pares tem uma influência significativa nesta fase da vida, muitas vezes se tornando até mais forte do que a opinião dos próprios familiares.

> Os pares constituem uma plataforma que coloca os adolescentes dentro da ecologia do grupo de iguais. É muito importante para o jovem sentir-se pertencente a um coletivo ou grupo de pares, sendo que, muitas vezes, as razões de sofrimento psíquico e busca de psicoterapia partem de um sentimento de rejeição ou de não identificação com algum grupo durante a adolescência. (LISBOA & HABIGZANG, 2017, p. 344)

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento de viés psicanalítico, Erik Erikson (1998) traz contribuições bastante relevantes para entender a vivência do adolescente. Ele descreve o desenvolvimento humano como um processo moldado por uma série de estágios parcialmente inatos que se desenrolam durante a infância, a juventude e a vida adulta. Em cada um destes estágios, o sujeito se depara com uma crise psicossocial normativa ou conflito nuclear que deve resolver. Cada uma dessas crises também deixa suas próprias marcas no indivíduo, e, consequentemente, em seu meio social. Citando de forma bastante breve, os estágios do desenvolvimento que Erikson identifica, bem como suas respectivas crises: I. Período de Bebê (Confiança Básica vs. Desconfiança Básica); II. Infância Inicial (Autonomia vs. Vergonha e Dúvida); III. Idade do Brincar (Iniciativa vs. Culpa); IV. Idade Escolar (Diligência vs. Inferioridade); V. Adolescência (Identidade vs. Confusão de Identidade); VI. Idade Adulta Jovem (Intimidade vs. Isolamento); VII. Idade Adulta (Generatividade vs. Estagnação); e VII. Velhice (Integridade vs. Desespero).

No caso da adolescência, a crise da Identidade *versus* Confusão de Identidade está por trás de uma série de características observadas nesta etapa de vida. Trata-se de um momento em que o sujeito precisa lidar com uma série de incertezas sobre quem ele é e o que quer se tornar. Erikson afirma:

> A adolescência e a aprendizagem ainda mais demorada dos anos finais da escola e faculdade podem, na nossa opinião, ser vistas como uma moratória psicossocial: um período de maturação sexual e cognitiva e, no entanto, um adiamento sancionado do comprometimento definitivo. Isso proporciona uma relativa liberdade de movimento para a experimentação de papéis, incluindo a de papéis sexuais todos significativos para a auto-renovação adaptativa da sociedade (1998, p. 65).

Visto que a questão central gira em torno da identidade, a vida entre pares se torna especialmente relevante neste estágio da existência. Processos de inclusão ou exclusão grupal ganham um peso ainda maior, bem como a possível atração do sujeito por algumas ideologias definidas.

> Os jovens poderão tornar-se extraordinariamente dedicados a um clã, intolerantes e cruéis na sua exclusão de outros que são “diferentes”, na cor da pele ou formação cultural, nos gostos e talentos e, frequentemente, em aspectos mesquinhos de vestuário e gestos, arbitrariamente selecionados como sinais de “ser do grupo” ou “não ser do grupo”. É importante compreender, em princípio (o que não significa que se justifiquem todas as suas manifestações), que tal intolerância pode ser, por algum tempo, uma defesa necessária contra um sentimento de perda de identidade (ERIKSON, 1976, p. 133).

Esse sentimento pessoal desintegrativo é esperado, visto que o adolescente passa por alterações corporais significativas, se torna mais crítico sobre a realidade a sua volta, tem seu interesse por sexo despertado e tem sua imaginação invadida por impulsos que revelam um mundo de múltiplas possibilidades para o futuro. É necessário um processo de organização para a constituição de um modo de ser minimamente coerente e estável. Sendo assim, ao se aglutinar em grupos com uma identidade enrijecida, o sujeito adolescente tenta se apegar a tal identidade como meio de lidar com sua própria angústia existencial.

> Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores (ERIKSON, 1976, p. 133).

Erikson ainda aponta como isso pode ser um desafio para as democracias, visto que grupos com doutrinas totalitárias podem parecer especialmente atrativos para jovens de países ou classes que perderam significativamente suas identidades grupais. É necessário mostrar que a vida democrática também pode ser forte e ao mesmo tempo tolerante. Para o autor, a adolescência desempenha uma função social especialmente importante, visto que ela se constitui como “um regenerador vital do processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador” (ERIKSON, 1976, p. 134).

Gallatin (1978, p.17) desenvolve uma análise em psicologia do desenvolvimento psicossocial também baseada na teoria de Erikson e aponta que a adolescência pode ser compreendida como um momento de “integração das experiências passadas, desenvolvimento de um sentido de individualidade e consciência crescente do próprio destino”. A personalidade humana é percebida como resultante de uma interação contínua entre três grandes sistemas mutuamente interdependentes: o biológico, o individual e o social. Integrando as experiências de tais dimensões, o resultado é o sentido de identidade do sujeito, que fundamentará uma unidade final de personalidade.

Cabe ressaltar que a adolescência não pode ser descolada da história pessoal e do contexto social de cada sujeito. Os desafios da construção da identidade dependerão também desse cenário. Oliva (2004a) coloca que adolescentes que não desenvolveram “competências e habilidades necessárias para poder enfrentar os desafios próprios dessa etapa e realizar uma

transição evolutiva tranquila" (p. 314) tendem a passar por momentos mais turbulentos, como é o caso de adolescentes que crescem em famílias com pouca afetividade.

É importante também refletir sobre como a adolescência é percebida pelas demais gerações em cada sociedade. Aberastury & Knobel (1981) apontam que, com frequência, são projetados no adolescente todos os conflitos da família e da sociedade. O mundo adulto volta-se contra o jovem de forma repressiva, e o culpabiliza pela delinquência, pela aderência à drogas, vandalismos e tantas outras questões negativas que são tradicionalmente vinculados à figura do jovem.

> A severidade e a violência com que, às vezes, se pretende reprimir os jovens só cria um distanciamento maior e uma agravação nos conflitos, com o desenvolvimento de personalidades e grupos sociais cada vez mais anormais, que em última instância implicam uma autodestruição suicida da sociedade. (ABERASTURY & KNOBEL, 1981, p. 11)

Diante dessa imagem estereotipada do "rebelde sem causa", o adolescente frequentemente é colocado em uma posição marginal. Se por um lado já não é mais uma criança, ainda não pode adentrar o mundo adulto.

> A sociedade brasileira, por suas instituições, como a família e a escola, tem dificuldade em conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e os infantilizando para outras. Dessa forma, os jovens são representados:
> 1. de uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens. Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, partem de posturas mais conservadoras, rígidas e são desprovidos de referências para orientar os jovens;
> 2. com uma visão culpabilizante. Criminaliza-se a figura do jovem, associando-o com ameaça social, à criminalidade e à "delinquência". Principalmente na mídia brasileira, essa é a tendência;
> 3. com um teor maniqueísta, ou seja, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, são percebidos como irresponsáveis no presente, como aqueles que não produzem. Assim como são vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nessa parcela da população. (ABRAMOVAY, CASTRO & WAISELFISZ, 2015, p. 27)

As opiniões dos adolescentes são muitas vezes desconsideradas, pois a percepção geral é de que nunca estará satisfeito. O adolescente denuncia as inconsistências dos argumentos adultos, quebrando a estabilidade, os padrões e as verdades cristalizadas, talvez por isso o imaginário do jovem inquieto, desafiador e inconveniente. As instituições reproduzem esse tipo de percepção negativa sobre seus educandos: "A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades,

desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é ‘ser jovem’, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais”. (ABRAMOVAY, CASTRO & WAISELFISZ, p. 34).

É importante lembrar que existem também muitas questões positivas observadas nessa etapa de vida. Como exemplo, é possível citar o aumento de manifestações de uma conduta pró-social em alguns adolescentes (OLIVA, 2004b). O envolvimento em atividades de ajuda ao próximo, como voluntariado ou fornecimento de apoio emocional a colegas, pode ser observado em adolescentes com um raciocínio moral mais desenvolvido e bom suporte familiar. As concepções rígidas sobre adolescência como uma fase de vida “problemática” apenas reforçam a necessidade de se compreender como os adolescentes convivem e lidam com seus conflitos no meio escolar, para que os estereótipos sejam superados em direção à um entendimento mais sóbrio sobre o ser adolescente. Apesar de todo adulto ter sido adolescente um dia, o conflito geracional é uma constante. Finalizando cabe ressaltar a importância da adolescência na construção da identidade humana. Um momento de dúvidas, incertezas, afetos, criticidade e deslumbramento com todas as possibilidades que o mundo oferece e mesmo a revolta com as limitações que sua realidade lhe impõe. E é esse sujeito que o IFRS - *Campus* Sertão busca acolher e formar.

4.2 Situações conflitivas, disciplina e relações de poder

O processo de convivência na comunidade escolar é entendido como um elemento essencial no PPI que em suas primeiras páginas declara: “O ser humano é um ser histórico, cultural, inacabado, é um ser de relações e na convivência com outros seres se constitui” (IFRS, 2011, p. 13). A partir daí, a concepção de educação estabelecida com o PPI reconhece o papel das relações e “entende a educação como um processo complexo e dialético, uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno” (p. 14). Um processo dialógico envolve, consequentemente, o trabalho com a convivência humana e a gestão dos conflitos que advém do encontro entre diferentes.

A instituição escolar, de maneira geral, tem uma cultura do controle. Uma cultura da disciplina, como bem coloca Foucault (1999), onde se busca corrigir os desvios dos sujeitos através de uma vigilância constante de seu comportamento. A disciplina é definida por Foucault como o conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”

(1999, p. 118). Nesta perspectiva, os corpos são objetos manipuláveis pelo poder, o que é bastante visível no caso das escolas técnicas e internatos:

> Assim, o modelo de escola internato veio estruturando-se ao longo da história, sob uma lógica de que é necessário enclausurar o aluno para melhor trabalhá-lo, lapidá-lo, por meio de "normas" as quais normatizam e desenvolvem uma educação padronizada que visa a uma conduta moral de comportamentos "adequados", "controlados", tendo como princípio a coerção e, ao mesmo tempo, habilidades produtivas. (VENDRUSCOLO, 2013, p. 60)

Diante de uma situação conflitiva ou infração do regulamento disciplinar do IFRS - *Campus* Sertão, o primeiro passo costuma ser o registro de atas disciplinares. As atas são redigidas a partir da identificação de uma situação disciplinar pela equipe de servidores da instituição (a partir de momentos de escuta dos estudantes envolvidos e possíveis testemunhas do fato) ou a partir do registro dos próprios estudantes.

Quando surge a denúncia de uma situação sofrida por um estudante, é importante dizer que existe a tentativa por parte de agressores de intimidar suas vítimas para que não venham registrar ocorrência junto ao DAE, através de ameaças. Alguns adolescentes, mesmo assim, se encorajam a comunicar o DAE, o que talvez venha a indicar certa confiança de resolutividade da situação. No entanto, também observo que em alguns casos essa intimidação impede que a equipe tome conhecimento de casos de violência, que só vem a tona muito tempo após o fato.

Como psicóloga, já observei alguns casos em que isto ocorreu. Em um deles, um adolescente buscou atendimento por ser vítima de *bullying*, o que gerava sofrimento psicológico intenso. Fazendo o atendimento psicológico - que ocorre de forma paralela, obviamente, ao acolhimento de denúncias disciplinares - esclareci sobre a importância de denunciar formalmente o que estava ocorrendo. O aluno em questão demonstrou grande resistência e medo do que poderia acontecer, e só o fez por grande incentivo da família. Após conversa com os agressores, a situação foi solucionada e houve continuidade no diálogo, sendo que após alguns meses os envolvidos desenvolveram vínculos de amizade.

Construí a tabela abaixo com base em atas de registros disciplinares realizados entre fevereiro de 2016 e agosto de 2017. Escolhi este período devido ao fato de que, a partir de 2016, foi realizada uma maior sistematização dos registros disciplinares, tornando os dados mais claros para análise. O que considerei para contabilizar os casos foi as situações e não a quantidade de atas, visto que alguns casos estão registrados em mais de um documento conforme sua complexidade e número de pessoas envolvidas.

Situações mais observadas nas atas de registro disciplinar	2016	2017	Total
Agressão física entre alunos: Situações onde foi detectada violência física.	6	3	9
Conflitos diversos de convivência: Casos em que existe uma divergência de interesses e opiniões ou mal-entendidos, mas que não implicam em situação de violência direta.	7	3	10
Conflitos no apartamento: Dificuldades de convivência referentes aos combinados internos entre os estudantes, como escalas de limpeza, volume do som de eletrônicos e empréstimo de objetos pessoais.	3	4	7
Bebida alcoólica: Situações em que foi observado consumo ou posse de bebidas alcoólicas por parte dos adolescentes.	8	5	13
Depredação do patrimônio: Registro de danos intencionais à estrutura física da instituição, nas salas de aula, espaços comuns e nos apartamentos dos estudantes.	9	3	12
Indisciplina geral ao Regulamento Disciplinar: Inclui situações como saídas não autorizadas do *campus*, faltas na chamada noturna na Residência Estudantil, uso de celular em sala de aula sem permissão do professor, não realização da limpeza no apartamento e outras normas gerais que não conotam a um conflito direto entre pessoas, mas sim com normas institucionais.	45	17	62
Intimidação/*bullying:* Situações onde foi verificada tentativa de intimidação ou concretização de *bullying* entre estudantes.	13	8	21
Ofensas entre estudantes de cursos diferentes: Situações de agressão verbal onde a característica atacada era o pertencimento a um curso diferente	4	2	6
Ofensas entre colegas: Estudantes que registraram terem sido verbalmente agredidos por colegas do mesmo curso ou turma	4	2	6
Conflito com servidores/docentes	2	3	5
Total			151

Tabela 1: Atas disciplinares registradas entre os anos 2016 e 2017.

Grande parte dos casos envolve os estudantes residentes, visto que a maioria dos discentes pertence a este grupo e também, consequentemente, passam muito mais tempo no ambiente escolar. Cabe pontuar, também, que existem casos em que os envolvidos são ex-residentes que passaram à condição de aluno externo como penalidade para algum descumprimento grave das normas disciplinares, mas que mesmo assim continuam se envolvendo em situações de indisciplina.

Levando em conta o modelo de categorização da conflitividade escolar previamente apresentado, na tabela abaixo consta a classificação das situações mais observadas nas atas disciplinares:

Conflitividade Não-Violenta	VNE	VCE	VDE
Conflitos diversos de convivência entre estudantes	**Agressão física entre alunos**	**Indisciplina geral ao Regulamento Disciplinar**	**Conflitos com servidores técnico-administrativos ou**

<table>
<tr><td rowspan="4">Conflitos no apartamento entre estudantes</td><td>Intimidação/bullying</td><td rowspan="3">Depredação do patrimônio</td><td rowspan="4">professores</td></tr>
<tr><td>Ofensas entre estudantes de cursos diferentes</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ofensas entre colegas</td></tr>
<tr><td>Conflitos com servidores técnico-administrativos ou professores</td></tr>
</table>

Tabela 2: Categorização de situações disciplinares registradas no DAE.

Cabe pontuar aqui que este enquadramento apenas traz o que é mais evidente nas situações registradas, mas os processos são circulares e muitas vezes um mesmo caso possui diversas nuances e desdobramentos podem ser visualizados em mais de uma posição. O objetivo deste quadro é demonstrar a diversidade dos fenômenos conflitivos na instituição estudada. Também tenho ciência de que existe uma gama gigantesca de situações que ocorrem no cotidiano escolar que não chegam a ser registradas. Por exemplo, as situações de VDE podem ser pouco registradas por tratar-se de um fenômeno mais difícil de ser percebido e, quando o é, o estudante pode se sentir desmotivado a denunciar a situação, temendo outras represálias institucionais, visto que professores e técnicos são detentores de “um grande poder” sobre suas vidas. Mesmo nas entrevistas que realizei, os adolescentes não trouxeram, de forma geral, o entendimento de que a escola pratique violência. Apesar disso, para o objeto do estudo de caso - as relações entre adolescentes - as atas são documentos bastante ricos.

Foucault (1999) já afirmava que um dos primeiros métodos disciplinadores se volta à distribuição dos indivíduos no espaço. Costumeiramente exige a existência de uma cerca, “a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (p. 122), sendo o modelo do colégio com internato um dos mais perfeitos regimes de educação disciplinar. No entanto, mais do que isso, também existe o princípio da localização imediata ou quadriculamento:

> Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, mediar

> as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1999, p. 123)

No IFRS - *Campus* Sertão, os estudantes em modalidade RE têm sua liberdade de circulação no espaço limitada. Nos horários de aula, um estudante que for percebido fora de atividade será questionado para se justificar. Após as 22 horas, todos os estudantes devem estar dentro de seus respectivos apartamentos, o que desagrada diversos estudantes:

> Tem que ter regras. Se não tivesse regra, iam extrapolar o negócio. Mas têm algumas regras aí que não tem necessidade. Tipo, aquela história de não poder ficar no apartamento de manhã, porque a gente tem um limite de faltas que dá pra atingir. Se a gente tem 40 horas de aula, e quer faltar 10% disso, ficar no apê, se distrair, fazendo alguma coisa, não tem como. Aí qual o lugar que o cara tem pra ficar? É o alojamento que a gente tem. Tudo o que a gente precisa tá lá dentro. E a liberdade? Acho muito ruim isso. [TAG-M-E09]

Saídas do *campus* nos dias letivos só podem ser realizadas mediante autorização escrita pelos pais. Não existem muros na área da RE. O espaço físico da instituição possui cercados e delimitações naturais (árvores). A entrada e saída oficiais ocorrem através de um pórtico, com uma guarita onde trabalha um vigilante. Na prática, sabe-se que ocasionalmente surgem “trilhas no mato” que levam ao mundo exterior ou também cercas que aparecem cortadas.

Esta e outras formas de indisciplina não podem ser descoladas do poder disciplinar que é exercido sobre os adolescentes. Trata-se de um meio de resistência contra a tentativa de docilização e controle institucional:

> A famosa bagunça, forma característica da indisciplina, é resistência a dois importantes mecanismos do poder disciplinar: a classificação, que organiza os indivíduos em séries e salas de aula, e a vigilância, realizada por professores, bedéis e, em alguns casos, até mesmo pela polícia. A permanência desta relação de discriminação-vigilância-controle-resistência, que evidencia a proximidade entre escola e polícia, chega ao extremo da expulsão, que é, muitas vezes, retaliada pela depredação. (SINGER, 2011, p. 183)

Após alguns casos onde se identificou adolescentes falsificando assinaturas dos responsáveis, a equipe também passou a realizar ligações telefônicas para confirmar a veracidade dos pedidos. Uma parte considerável das atas disciplinares registradas nos anos de 2016 e 2017, como foi possível constatar na tabela apresentada, se refere às saídas não-autorizadas. É comum escutar, como servidora do DAE, questionamentos acerca de tal restrição, como neste exemplo:

> Dá pra dizer assim… que eles (DAE) deveriam se preocupar menos com algumas coisas e se preocupar mais com outras. Tipo, tem coisas que não é tão importante se

> preocupar. Tem coisas mais importantes pra se preocupar do que outras que a escola diz que não pode. Por exemplo, vocês sabem que algumas pessoas saem da escola. Isso é normal, na nossa idade. Só que vocês deveriam se preocupar muito menos com isso e cuidar mais dos alunos que estão apanhando de outras pessoas. Teve um caso que, tipo, agora eles denunciaram e tal, mas os piás apanharam várias vezes de um guri maior, e vocês demoraram pra expulsar ele da escola. Então algumas coisas acho que tinha que se preocupar menos e focar outras que realmente são importantes… Claro que vocês são responsáveis por nós, também é importante, mas algumas coisas vocês poderiam cuidar um pouquinho mais. [TAG-F-E11]

Nesta fala, a estudante entrevistada problematiza a possível diferença dos valores atribuídos nas situações de violência entre estudantes (VNE) e da infração de normas disciplinares (VCE). A equipe demonstra uma grande preocupação com os casos de violência explícita entre os estudantes quando estes são identificados, porém, refletindo sobre minhas observações, as atas de registro e as entrevistas realizadas, me parece que essa questão precisa ser melhor analisada. Se por um lado a restrição da liberdade de circular livremente para fora do território institucional é tida como uma medida de proteção, para que os adolescentes não corram riscos no "mundo lá fora", para o adolescente ela se torna até mesmo uma forma de VDE na medida em que ele percebe suas escolhas e decisões sendo podadas. Essa percepção de violência institucional pode se tornar até maior quando existem falhas nas medidas de proteção e intervenção internas contra práticas de VNE.

Afinal, eu, como membro da escola, bem como outros servidores, por sermos de certa forma os agentes disciplinadores, talvez tenhamos que discutir até que ponto o princípio de localização imediata descrito por Foucault pode ser flexibilizado ou não. Nesse sentido, podemos pensar com Jares (2008, p. 29) quando afirma: "Toda convivência é regida, explícita ou implicitamente, por um marco regulador de normas e valores, tanto no âmbito micro da família e entorno imediato ao indivíduo quanto no conjunto dos diferentes contextos sociais nos quais vivemos". O ideal seria que esses regulamentos - formais ou informais - se pautassem essencialmente nos direitos humanos, sendo este um marco regulador essencial para a promoção da convivência democrática.

Atualmente as equipes e gestores do *campus* têm um olhar crítico sobre o Regulamento Disciplinar em vigência, no sentido de que o mesmo precisa passar por uma nova discussão e reformulação para atender as demandas atuais da instituição. Apesar da adolescência ser um período marcado por alguns elementos relativamente instáveis nas mais diversas culturas e contextos, ela também está essencialmente ligada a um contexto social muito maior. Sendo assim, existe a compreensão de que de tempos em tempos é necessário avaliar até que ponto as regras vigentes respondem adequadamente às demandas de cada geração de estudantes. Existe uma perspectiva de reformulação do atual Regulamento Disciplinar em andamento no momento

de realização desta pesquisa, que inclui a participação da comunidade acadêmica, sendo que uma comissão - da qual também sou integrante - foi montada para conduzir este processo e já tem esboçado um novo Regulamento Disciplinar para a instituição.

Apesar de nem sempre gostarem das regras, existe uma consciência entre os alunos entrevistados de que a existência de um regulamento comum de normas de convivência é importante para a manutenção da ordem e até mesmo da formação para a prática cidadã no futuro, longe da escola:

> Se tu não seguir as normas agora, aqui, o que tu vai ser depois? Lá fora? Se existe uma regra que tá ali, é porque tem algum benefício que ela traz, não está ali "de varde" (sic), ela tem um sentido pra existir. Então tem que obedecer as regras de convivência porque eu acho que é importante pra todo mundo poder viver junto na escola. [TAG-M-E19]

Um dos pontos interessantes nessa nova versão do Regulamento Disciplinar em discussão é que a mesma prevê a possibilidade da realização de mediação de conflitos e práticas restaurativas como uma alternativa às medidas punitivas tradicionais. A mediação já era uma prática realizada em determinadas situações, mas a formalização da mesma consolida e amplia as possibilidades de gestão de conflitos de uma maneira bastante significativa. Avalio que a construção de um programa institucional voltado à práticas de intervenção baseados em uma perspectiva não-violenta sobre a conflitividade pode significar um avanço na gestão da convivência escolar no *campus*.

A comunidade acadêmica do IFRS frequentemente nomeia as localidades dos arredores do *campus* no Englert como “a vila”. Entre os adolescentes residentes no *campus*, uma das maiores transgressões e tentações é “fugir” para a vila à noite para frequentar festas e ter vivências distantes da supervisão da família e da escola.

Em contrapartida, naturalmente, uma das mais frequentes preocupações da equipe de educadores é evitar esses episódios, seja procurando desenvolver atividades atrativas no *campus* para envolver os alunos, seja através de práticas punitivas para os casos que forem identificados.

> Sendo os internos, adolescentes, é relevante destacar a importância que devemos dar à parte afetiva nessa fase, por ser um período, de modo geral, de maior instabilidade emocional. No internato, os adolescentes deparam-se com muitas situações características dessa fase, que envolvem o campo físico, emotivo, ético, social e cultural, e os encaminhamentos ora adotados na Instituição serão determinantes nas conduções futuras relacionadas a todos esses aspectos, quando esses jovens estiverem na vida adulta (VENDRUSCOLO, SANDI & SOPELSA, 2015, p. 2).

Os adolescentes do TAG[24] - que historicamente autodenominam-se “agricolinos” - que costumam se enquadrar em uma faixa de idade entre 14 e 18 anos, perderam sua "exclusividade" nos espaços do *campus*, passando a conviver com discentes adultos e jovens adultos. Além disso, também houve a criação do TMSI[25], em 2016, estabelecendo assim uma nova "tribo" entre os adolescentes. Apesar dos esforços institucionais para combater a rivalidade entre os cursos ter diminuído os relatos de situações conflitivas, ainda é possível verificar certos atritos entre os discentes, considerando que os estudantes do TMSI constituem ainda uma minoria numérica quando comparados aos do TAG.

Um exemplo claro disso foi o processo de reformulação do Grêmio Estudantil, que estava diretamente ligado ao TAG; observou-se resistência inicial em permitir o ingresso de representantes do TMSI, mesmo havendo indícios de que o movimento estudantil se fortaleceria com a expansão da agremiação.

A ideia teve de ser trabalhada pelos educadores com os estudantes devido a esta resistência. Apenas em 2017 houve efetivamente a reformulação e a elaboração de um novo estatuto para união dos cursos técnicos. O GETACS - Grêmio Estudantil dos Técnicos em Agropecuária do *Campus* Sertão tornou-se GETECS - Grêmio Estudantil dos Cursos Técnicos do *Campus* Sertão, com uma melhor aceitação do corpo discente do TAG, como é narrado em algumas entrevistas:

> Eu acho que os do técnico em agropecuária com os da informática não trocam muita informação. Eu acho que no negócio do grêmio até surgiu um impasse de juntar e tal, que uns da agro não queriam, aí não sei como ficou agora. [TAG-M-E02]
>
> No ano passado, com a primeira turma, teve bastante discussão com a questão do grêmio, eu tô meio por fora mas parece que queriam separar, aí parece que teve gente que falou “cada um cuida do seu curso”, a gente não queria juntar os dois cursos. Mas aí passou, acabaram juntando esse ano e não tem mais tanto aquela coisa de antes. [TAG-F-E07]

Porém, nas entrevistas, ao questionar os alunos sobre como estão as relações atualmente, foi perceptível que os mundos do TAG e do TMSI, na prática, pouco se cruzam: “Não tem muita conversa com o pessoal da agropecuária. É meio separado, sabe, tipo… são poucos do meu curso que andam com alguém da agropecuária. Até tem uns, mas a maioria não se integra não. A gente acaba falando bem mais com quem é da informática mesmo” [TMSI-F-E17]; “É

[24] Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.
[25] Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio.

meio que cada um no seu canto, cada um faz suas coisas, na sua... e assim vai, mas tem também umas… provocações dos dois lados às vezes, também...” [TAG-M-E18].

As relações de poder institucionais são essenciais para entender a conflitividade que circula entre os adolescentes. Benelli (2014, p. 240), ao analisar a questão dos espaços educativos baseados em sistemas de internação, afirma que, no contexto institucional, a principal questão do processo educativo “não se localiza no plano das técnicas pedagógicas, psicológicas ou assistenciais dos instrumentos formativos implementados, mas se concentra, sobretudo, nas relações de poder que organizam a ressocialização no estabelecimento”.

Além do Regulamento Disciplinar, que é exercido pela instituição e seus agentes, é necessário considerar que existe um mundo de regras de convivência que não é embasado em normas formais. É difícil precisar como e de onde surgiram estas regras que pautam os relacionamentos entre os estudantes.

Tais regras informais estão bastante ligadas às relações de poder que se estabelecem no universo dos adolescentes. No caso do TAG[26], uma das questões mais marcantes diz respeito ao ano que cada estudante está cursando:

a) **3º ano:** os estudantes veteranos que estão prestes a concluir o curso e ir para o estágio curricular. Na hierarquia informal, seriam os sujeitos que, por serem mais experientes no *campus* - além de também, em geral, terem já um porte físico maior que nos demais anos - supostamente teriam maior autoridade sobre os demais. Também são os que tradicionalmente “apadrinham” os alunos ingressantes do 1º ano, se tornando informalmente responsáveis pela inserção e adaptação do novo aluno no *campus*.

b) **2º ano:** quando cheguei ao *campus*, observei o discurso constante de que os alunos do 3º e do 2º ano são tipicamente rivais; atendi inclusive estudantes que relatavam sofrer pressão por parte dos colegas de seu ano por manter amizades com pessoas do grupo considerado antagônico.

c) **1º ano:** os ingressantes têm o desafio de se adaptar a uma instituição que, em geral, é muito maior do que as escolas que já frequentaram. Além disso, em sua maioria, estão distantes da família. Conhecer as regras (formais e informais), fazer novos amigos, aprender a ter maior autonomia, se adaptar à RE e tantas outras novidades e mudanças em sua vida. São chamados pelos demais alunos de *bixos*[27] e supostamente devem obediência aos alunos veteranos e

[26] No curso TMSI, por ser um curso ainda sem alunos formados e ainda em processo de consolidação, é ainda precoce avaliar como as relações entre anos estão se desenhando. Portanto, a análise referente ao ano cursado se limita ao caso do TAG.

[27] O termo bixo, com x, não tem sua grafia nos dicionários formais. No entanto, nos meios acadêmicos, é popularmente utilizado para se referir aos recém-aprovados em vestibulares e calouros nos cursos.

precisam *patear*[28]. Também costumam receber um apelido, que provavelmente o acompanhará por todos os anos que vier a passar na instituição.

A relação entre 1º e 3º anos é especialmente ambígua. Alguns estudantes abraçam a ideia do apadrinhamento como uma responsabilidade, se mostrando dispostos a acolher, orientar e até mesmo defender seus afilhados de outros estudantes que possam vir a ameaçá-lo. Com as redes sociais virtuais, existem apadrinhamentos que se iniciam até mesmo antes do início das aulas, onde alunos do 3º ano adicionam os recém-aprovados no processo seletivo e convidam-nos a serem seus afilhados.

Apesar desses casos positivos, onde são cultivadas relações de amizade e camaradagem, também é possível identificar situações de VDE onde ocorrem casos de intimidação e extorsão. Em algumas atas registradas, houve ocorrências onde estudantes do 3º ano visitaram os "apês" do 1º ano exigindo que lhe dessem dinheiro ou comida que trouxeram de casa. Desde o início do ano letivo, dialoga-se com o terceiro ano para tentar inibir essas práticas, o que é respeitado por boa parte dos alunos, porém alguns grupos ainda persistem com tal comportamento agressivo.

> Eu acho que todo mundo que entra na escola sofre algum tipo de violência. Mais no primeiro ano, como eu te falei. Acho que uma violência é quando o cara chega com bastante gente pra cobrar moeda e tu não dá, aí acaba sofrendo xingamento ou até agressão. Eu até não sofri, mas tem gente que conviveu comigo que sofreu com isso aí. [TAG-M-E10]

Este sistema hierárquico entre anos também foi observada na pesquisa de Vendruscolo (2013). Um de seus entrevistados resumiu a ideia de tal sistema na fala: "Terceiro ano manda, segundo ano não manda nada e primeiro ano obedece" (p. 145). Cabe aqui o entendimento de Erikson (1976) ao colocar a atração que modelos de organização social rígidos despertam em jovens, bem como as hierarquias entre internos abordadas por Goffman (1974). A hierarquia fornece uma sensação de firmeza e previsibilidade para o estudante que não tem ainda segurança sobre sua própria identidade e, simultaneamente, também se configura como uma organização de poder paralela à autoridade dos adultos que controlam grande parte da vida dos adolescentes.

É possível considerar que os estudantes do 3º ano exercem o poder no universo estudantil do TAG porque são, essencialmente, os maiores detentores do saber no que se refere

[28] A gíria patear é bastante utilizada no *campus*, e é aplicada no sentido de ter que executar tarefas consideradas desagradáveis, como por exemplo, fazer a limpeza do banheiro do apartamento dos veteranos. Também pode ser associada a questão da condição de "bixo", possuidor de patas.

à vida cotidiana do universo adolescente no *campus*. São os padrinhos, ou seja, são supostamente figuras parentais, familiares, que irão fornecer a educação informal necessária para sobreviver na instituição aos alunos mais novos. Neste cenário, o estudante veterano tem o poder como seu maior privilégio. Alguns estudantes buscam constantemente se impor de forma agressiva para manter sua posição hierárquica, o seu "respeito".

Nos jogos esportivos, em especial os que ocorrem na Semana da Juventude, a questão das rivalidades entre anos se torna bastante explícita. Este evento é uma espécie de gincana, onde as turmas[29] competem em atividades esportivas e culturais variadas. Nas entrevistas, alguns relatos colocam a Semana da Juventude como um momento importante para o fortalecimento de amizades e cooperação interna nas turmas: "No ano passado o primeiro ano que entrou não era tão junto, tão unido… Aí, depois da Semana da Juventude viram que precisavam se unir para poder vencer, para ganhar os jogos, aí se uniram de verdade. Agora o segundo ano, que é o meu, está bem mais unido" [TAG-M-E02]. Muitos estudantes desenvolvem uma relação afetiva com o evento, pois o visualizam como um momento de protagonismo, fortalecimento de amizades e união de grupo.

Existem, porém, também situações de conflito e até mesmo VNE envolvendo a rivalidade entre anos:

> Tem muitas pessoas que ainda por causa da Semana da Juventude não se falam até hoje, porque teve provocação entre os anos. Mas, em geral, até que é boa a convivência. [TAG-M-E09]

> Entre os anos, tem uma rivalidade bem radical. Acho que sempre foi assim, e esse ano um pouco mais porque o primeiro ano é sempre mais quieto, não se envolve, e esse ano tem uns que falam mais. Mas entre segundo e terceiro ano, é onde dá mais briga, tem mais aquela coisa nos campeonatos, Semana da Juventude, torcida e jogos, tem uma rivalidade muito grande. Fora de jogos tem também, não são todos, mas tem alguns caras que tem isso forte, tipo, sempre que tem alguma coisa pensam primeiro em defender o seu ano, não pensam em ajudar os outros. Colocam o ano na frente de tudo. [TAG-M-E10]

> Quando tem jogos, coisas assim… a competitividade aumenta. Tipo, na Semana da Juventude, ao invés, das pessoas irem mais pelo esporte, pela união, começam a competir e dá muita briga e discussão entre as turmas porque uma quer ser melhor que a outra… Não tem tipo, aquela brincadeira do esporte mesmo, cada vez querem competir mais tipo 'ah, eu sou da turma melhor que tem'. [TAG-F-E04]

> De alunos eu acho que autoridade, tipo, o terceiro ser mais autoritário, acho que isso gera um pouco de briga, no esporte e tal… (...) O terceiro e segundo na verdade sempre foram meio complicados. Na semana da juventude e tal, com certeza, dá provocação. Eu na verdade não participo dos jogos, porque sou gordo, né. Mas já vi nas torcidas, pessoal se provocando. [TAG-M-E03]

---

[29] Atualmente, os alunos do TAG estão distribuídos em 4 turmas de primeiro ano, 4 turmas de segundo ano, 3 turmas de terceiro ano; e o TMSI em 1 turma de primeiro ano e 1 turma de segundo ano.

Muito se tem conversado com os estudantes no sentido de coibir as práticas de violência durante os jogos. Na edição da Semana da Juventude de 2017, observei uma interessante evolução neste sentido, sendo que não foram registradas situações de violência física como ocorreu em algumas edições anteriores e foi relatado apenas um caso de violência verbal, sendo que os próprios estudantes decidiram por encaminhar o caso para a Comissão Disciplinar. Verifico que esta melhora pode estar bastante relacionada com as reuniões pautadas na perspectiva da gestão democrática, que possibilitou o entendimento de que o evento deve ser um momento de confraternização, e não de manifestações violentas. No entanto, é importante que este trabalho seja mantido nos próximos anos para que realmente se incorpore de forma mais duradoura no *campus*.

Afinal, a rivalidade entre anos não se limita apenas à Semana da Juventude, sendo um fenômeno diariamente presente entre os discentes. Soma-se, neste cenário, o fato de que o estudante do 3º ano já foi calouro. Em seu 1º ano, seus veteranos também os adotaram como afilhados ou os agrediram para impor sua autoridade. Após um período no "limbo" do 2º ano, finalmente "chegou a sua vez" de estar no poder. Presenciei tal discurso em algumas situações disciplinares em que participei, onde estudantes do 3º foram chamados a responder disciplinarmente sobre ações agressivas que tiveram com os alunos novos, e questionavam o porquê de estarem sendo cobrados tão rigidamente, pois viam que estavam apenas cumprindo seu papel na "tradição", repetindo as ações de turmas do passado. Construiu-se assim um verdadeiro ciclo na cultura da instituição, que se repetiu por muitos anos. Cessar esse ciclo de violência é um processo difícil, que vejo ser discutido pelos servidores desde meu ingresso no IFRS e que não tem se mostrado uma tarefa simples.

Na pesquisa de Diefenbach (2013), alunos egressos do IFRS - *Campus* Sertão das décadas de 1970 e 1980 relatam episódios de VNE, na forma de chacotas, piadas repetitivas, discriminação cultural e perseguições, o que hoje poderia ser entendido como situações de *bullying*, mas que na época tal nomenclatura não era tão comumente utilizada como atualmente.

Os apelidos recebidos no primeiro ano são tidos como uma das tradições mais fortes entre os agricolinos. Alguns se referem ao município de origem, outros fazem alusão ao próprio nome ou sobrenome do estudante. Porém, grande parte dos apelidos são dados com base na aparência física ou até mesmo existem apelidos que são palavras consideradas de baixo calão. As falas abaixo demonstram as diferentes formas como alguns estudantes encaram e lidam com esta situação:

> Me senti assim, bem lesado, bem mal, digamos, com a história do apelido… mas eu acabei sabendo lidar com isso… acabei brincando junto. Acho que foi a melhor maneira que eu tive de sair dessa situação. Brinquei junto com os apelidos e perdeu aquela força que tinha lá no começo. [TAG-M-E01]

> Olha, aí depende muito da pessoa. Tem o cara que tu pode dar o pior apelido do mundo que o cara não vai dar bola, ele vai levar na brincadeira. E tem outro tipo que tu pode colocar um apelido qualquer e ele vai ficar bravo com qualquer um. Eu, por exemplo, como não sou muito grande, me colocaram um apelido com a questão do meu tamanho. No começo eu fiquei meio bravo, mas aí eu pensei que não adianta, quanto mais eu ficar bravo, mais eles vão pegar no pé. Não adianta daí, se eu for reclamar com um, vou ter que reclamar com todos, então eu acho que tem que aceitar porque se aceitar eles vão esquecer uma hora, aí não chamam mais. [TAG-M-E10]

> Acho massa. É a tradição né.
> (Pergunta: Como os apelidos são escolhidos?)
> Depende. Tipo se tem um veterano que o cara é parecido, ou do padrinho, tipo, acaba puxando o mesmo apelido. Eu acho que isso aí, na minha opinião, não prejudica, é uma coisa legal. [TAG-M-E03]

> Os apelidos… alguns são ofensivos. Mas se tu não gostar… fazer o que? Dá pra tentar reverter a situação. Não dá pra ficar "ah, agora eu vou morrer porque me deram esse apelido", não. Começa a reverter, comigo foi assim. No início meu apelido era ****, agora é **** por causa do meu cabelo. Sempre estão falando do meu cabelo. Fazer o quê? Quando eu entrei, no meu primeiro apelido eu não me importei, não achei nada demais. Agora às vezes me chamam de preta, mas preta pra mim é normal, algumas pessoas podem se ferir com isso. Mas pra mim não é problema… Eu sou preta mesmo! (risos) Eu gosto até. É na brincadeira. Acho que se as pessoas não falam contigo, não brincam contigo, tu fica uma pessoa excluída. [TAG-F-E11]

O apelido, ao mesmo tempo em que se torna um peso para alguns estudantes, é adotado como parte da identidade de outros, que passam a assinar informalmente com o apelido e o coloca nas costas dos uniformes esportivos. Quando se percebe um apelido que causa constrangimento, existe certa dificuldade da equipe para realizar uma intervenção, pois em algumas situações uma abordagem mais direta acaba tendo efeito contrário e o apelido passa a ser utilizado intencionalmente para deixar o aluno apelidado desconfortável. Muitos estudantes acabam adotando, como uma tática de proteção, mostrar-se indiferente ao apelido escolhido pelos estudantes do 3º ano.

Pontuando a questão da rivalidade entre diferentes cursos: a conflitividade da disputa de poder é passível de ser observada no espaço físico. Na primeira semana em que os estudantes do TMSI chegaram ao *campus*, houve relatos de que, após se servirem, um grupo de alunos do novo curso se dirigiram aleatoriamente para uma das mesas disponíveis. Em poucos instantes, alguns alunos os teriam abordado solicitando que não se sentassem mais àquela mesa, pois seria a mesa do 3º ano do TAG. Não havia qualquer reserva de mesas oficialmente e tal separação não era incentivada pela equipe de educadores, mas informalmente "todos" sabiam que aquela mesa era território dos estudantes agricolinos veteranos.

Percebendo o aspecto segregador das divisões das mesas, uma medida adotada pela equipe do DAE foi a reorganização do *layout* do Restaurante Universitário. As mesas foram dispostas de modo a evitar grandes aglomerações em uma só "grande mesa", priorizando uma organização dos móveis de modo que os estudantes sentem-se em grupos de até oito pessoas. Percebeu-se uma diminuição nas provocações durante as refeições após esta modificação.

Não raramente, também era comum o "momento do parabéns", que acontecia independente de haver algum aniversariante sentado à mesa ou não. Durante o horário de almoço, os estudantes de uma determinada mesa (geralmente do 2º ou 3º ano) se levantavam, batendo nas mesas para fazer bastante barulho, cantavam "Parabéns a você" a plenos pulmões e sentavam novamente de forma igualmente ruidosa. Tal ação gerava preocupação à equipe devido aos danos gerados ao patrimônio físico (mesas, bandejas e canecas). Em minhas observações, foi perceptível a ação de um servidor repreendendo tais comportamentos resultava em episódios subsequentes de "parabéns" ainda mais intensos em barulho e agressividade. Algumas conversas com estudantes vistos como líderes eram realizadas, procurando conscientizar de que a questão das batidas causavam danos materiais ao patrimônio público. No entanto, após algumas semanas sem esse tipo de manifestação, ela era novamente observada e mais um ciclo de negociação entre equipe do DAE e estudantes era iniciado. O mais recente deles tem tido um resultado mais duradouro: nas observações que realizei nos últimos meses, esporadicamente o "parabéns" é cantado, porém agora sem batidas na mesa nem qualquer sinal de agressividade ou provocação.

Alguns elementos da obra *Os estabelecidos e os outsiders*, escrita por Norbert Elias e John Scotson, colaboram no entendimento dos processos de poder entre o grupo dos TAG e dos TMSI e até mesmo da grande rivalidade observada entre estudantes do 3º e do 1º ano do TAG. Os autores abordam de forma bastante rica a questão da conflitividade entre diferentes grupos, relatando uma pesquisa etnográfica realizada na década de 1950 em uma pequena cidade situada no sul da Inglaterra. Nesta comunidade, que recebeu o nome fictício de Winston Parva, os sociólogos observaram um conflito latente entre os moradores mais antigos (os estabelecidos) e os que se instalaram na cidade em um segundo momento (os *outsiders*).

> A própria existência de outsiders interdependentes, que não partilham do reservatório de lembranças comuns nem tampouco, ao que parece, das mesmas normas de respeitabilidade do grupo estabelecido age como um fator de irritação; é percebida pelos membros desse grupo como um ataque à sua imagem e seu ideal do nós. A rejeição e a estigmatização de outsiders constituem seu contra-ataque. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 45).

Transpor as considerações de um estudo de caso para outra realidade é sempre uma tarefa arriscada e delicada. Não obstante, avalio que é possível traçar um paralelo a partir do seguinte trecho: “As tensões entre os velhos e novos moradores foram de um tipo peculiar. O núcleo dos residentes antigos atribuía um valor elevado aos padrões, às normas e ao estilo de vida que eles haviam criado entre si. Tudo isso tinha uma estreita ligação com seu respeito próprio e com o respeito que eles julgavam ser-lhes devido pelos outros” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 167). No caso dos adolescentes do *campus* Sertão, o que observo são os alunos do curso TAG desempenhando um papel similar ao dos moradores estabelecidos de Winston Parva. A diferença essencial é que, diferente dos moradores ingleses, que a grosso modo são fixos, o corpo discente do Instituto tem seus integrantes constantemente renovados de três em três anos. Porém, cada geração de estudantes molda uma subsequente geração de “herdeiros” das tradições e práticas institucionais. Perante a chegada de um grupo de *outsiders*, do curso TMSI, os estabelecidos se fecharam diante do que parecia ser uma ameaça à ordem estabelecida das coisas. Momentos como o descrito anteriormente no Restaurante são um exemplo claro disto.

Por mais que a transformação do EAFS em IFRS tenha trazido mudanças significativas com a chegada dos estudantes de nível técnico subsequente, concomitante e superior, talvez o impacto não tenha sido tão grande, pois os estudantes do TAG continuaram a ser os únicos a terem a instituição como *casa*. Também são, em sua grande maioria, sujeitos em uma faixa etária distinta[30] dos estudantes adolescentes e possuem um cotidiano e cultura próprios. Porém, a presença de outro grupo de adolescentes residentes parece ter gerado uma mobilização bastante significativa, sendo que a convivência pendula entre a falta de interesse e comunicação com o grupo *outsider* até mesmo episódios de VNE explícita.

> Pergunta: Como é a convivência entre os cursos, TAG e TMSI?
> Resposta: Terrível. Mas pelo menos eles não jogam mais coisas, tipo, ano passado jogavam laranja em nós do segundo ano. Mas tipo, se vai tentar integrar, acho que vai ser estranho, porque a gente sente que eles não querem isso. Por exemplo, às vezes tem coisas que eles sabem mas não chegam pra nós, a gente fica bem excluído… atividades, novidades, coisa assim... As provocações pra nós do segundo ano até que diminuíram, mas pro primeiro ano acho que tá rolando ainda, pelo que me falam tá difícil. Mas acho que também tem uma coisa do nosso curso também, alguns do primeiro ano falarem pros da agropecuária: ‘ah, vocês são de outro curso, não podem mandar em nós’ sabe? Ah, é um conflito entre os dois cursos muito forte. [TMSI-F-E17]

[30] A exceção seria o curso técnico em manutenção e suporte em informática na modalidade de concomitância externa, onde os alunos que cursam o Ensino Médio em escolas de municípios próximos recebem formação técnica no IFRS - Campus Sertão. No entanto, sua carga horária não é tão alta quanto os demais cursos, sendo assim não existe uma convivência muito intensa com os alunos dos cursos integrados.

A fala da estudante demonstra como este tipo de conflitividade se faz explicitamente violenta e antidemocrática. Conflitos desta natureza não geram movimentos de crescimento, pelo contrário: levam à estagnação, ao empobrecimento das vivências, à cristalização de papeis rígidos. Cabe à instituição pensar em como estruturar intervenções que venham a desconstruir este tipo de conflitividade violenta e transformá-la em modos de convivência pautados na divergência de opiniões e subjetividades - ou seja, na não-violência.

Conforme colocam Elias & Scotson (2000), os grupos estabelecidos, no auge de seu poderio, possuem uma tendência a se auto-engrandecer e cultivar um exacerbado amor-próprio coletivo. Quando sua superioridade imaginária é ameaçada por mudanças em sua realidade, como a co-existência com um outro grupo, o contra-ataque se manifesta na forma da rejeição e estigmatização; ou seja, neste contexto escolar, surge a violência entre TAG e TMSI. A cena dos estudantes *outsiders* sendo agredidos com laranjas e xingamentos, como descrito pela aluna entrevistada, tem um caráter humilhante, que expressa o quanto o grupo não é bem-vindo.

Ao perceber essa forte conflitividade entre estudantes dos diferentes cursos integrados, passei a perguntar também nas entrevistas semi-estruturadas se os estudantes achavam que existia alguma diferença no perfil dos alunos do TAG e do TMSI. Os entrevistados do TMSI afirmaram não perceber diferenças além do interesse técnico pela área de agropecuária ou informática. Já alguns estudantes do TAG mencionaram alguns outros diferenciais:

> É… eu não tenho nada contra o informática, eles não têm nada contra mim, acho os dois cursos interessantes. É mais ou menos cada um no seu canto, porque as meninas do apê da informática não se dão muito com as do nosso lado. As da informática são estudiosas, mais quietas, eu acho que elas estudam bem mais, ficam mais quietas, na delas, sabe… No nosso todo mundo é mais agitado, dá mais bagunça, barulho, já elas são bem mais quietinhas, ficam estudando muito, acho que o pessoal da informática tem mais esse perfil estudioso e mais certinho... [TAG-F-E08]

> Existe diferença. Eles têm… Bom, no Agropecuária é só os cara largadão, né? Aquela coisa do agricolino. Os da informática são o oposto, são diferentes… A gente do Agropecuária tá sempre envolvido com alguma coisa da área… sabe… tem alguma coisa… eu prefiro sempre mexer com os animais sabe. Sempre tão lidando com o campo. Os da informática tão sempre, tipo… parecendo que vão hackear alguma coisa. Tu entende, né? É isso, não sei explicar bem. Eles são mais *nerd*. [TAG-M-E09]

> No curso de informática, eles são mais isolados, são mais na deles, reservados... Claro, tem alguns desse ano que tão se enturmando mais, se envolvendo nas atividades, mas no geral não tem muita integração. [TAG-M-E10]

Não considero que as entrevistas realizadas nesta pesquisa sejam suficientes para delinear a representação social que os estudantes possuem sobre o seu grupo e o outro. Porém,

estas falas sugerem que existe uma representação diferente nas duas comunidades discentes, o que pode ser interessante de ser explorado em pesquisas posteriores.

Estas seriam as questões conflitivas de caráter mais coletivo. Nas entrevistas realizadas com os estudantes, foi frequente também a menção ao *bullying*, o que não necessariamente significa que o fenômeno tenha tido um aumento de frequência na instituição. A ideia de *bullying*, conceitualmente, surge como um processo de violência mais individualizado apesar de poder ter questões grupais associadas. A questão é que, como colocam diversos autores sobre o tema (OLWEUS, 1997; CONSTANTINI, 2004; PINKER, 2013; DORNELLES, SAYAGO & RIBEIRO, 2012), nos tempos atuais houve a popularização do termo para dar nome a uma situação comum no cotidiano de diversas escolas.

A realidade dos alunos neste tipo de sistema é algo moldado institucionalmente, mas que também possui uma dimensão paralela informal de normas e regras constituídas na convivência. Conforme aponta Benelli (2014, p. 238):

> O grupo dos internados é uma realidade institucional organizada a partir do exterior por uma administração burocrática que estabelece as coordenadas gerais da vida no estabelecimento. É a equipe de educadores dirigentes que outorga, no seu papel de administrador, as estruturas internas do estabelecimento, consignadas em leis e normas, estabelecidas em regimentos, aos educandos internados. Além disso, há regras não escritas que funcionam no cotidiano institucional de modo surpreendentemente efetivo, para aquém e além das teorias que constam nos documentos oficiais.

Como observam Elias e Scotson: “Frente às dificuldades de um mundo altamente móvel e em ritmo acelerado de mudança, tende-se a buscar refúgio na imagem de uma ordem social que nunca se altera e a projetá-la num passado que nunca existiu” (2000, p. 176). Soma-se a isso a insegurança identitária do adolescente descrita por Erikson (1976), elementos que ajudam a entender como o cenário conflitivo entre os grupos adolescentes se delineou.

> Postos no papel de outsiders, os recém-chegados são percebidos pelos estabelecidos como pessoas “que não conhecem seu lugar”, agridem-lhes a sensibilidade, portando-se de um modo que, a seu ver, traz claramente o estigma da inferioridade social; no entanto, em muitos casos, os grupos de recém-chegados tendem inocentemente a se conduzir, ao menos por algum tempo, como se fossem iguais a seus novos vizinhos. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 174).

Tal situação é pouco relatada nas entrevistas dessa pesquisa, porém é apresentada em alguns momentos: “Tipo, acho que o que dá mais problema de briga e tal é por ter aluno que

quer ser o mais fodão[31]… Que quer aparecer mais na turma, ele vai tirar com quem é menos e tal". [TAG-M-E03]. Essa constante conflitiva, uma briga de forças, se mostra um dos maiores desafios na gestão da convivência entre os adolescentes não só no IFRS - *Campus* Sertão, mas em diversos outros contextos. O adolescente tem um lado cooperativo de grupo bastante aflorado, mas também pode ser perder em disputas por um espaço de destaque nas hierarquias de sua comunidade.

4.3 Ações político-pedagógicas: transformando violência em não-violência

Diante do cenário apresentado até aqui, é evidente que a escola precisa se articular de forma a responder à conflitividade escolar violenta. No IFRS - *Campus* Sertão, hoje essa função está bastante localizada no DAE, apesar de os docentes também terem um papel importante neste processo.

> No cenário contemporâneo, não basta à escola se preocupar apenas com as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores. As unidades escolares precisam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para implementar práticas e posturas adequadas ao enfrentamento das situações de indisciplina juvenil e de conflitos, o que pode comprometer as chances de aprendizagem de milhares de crianças e jovens (MARTINS, MACHADO & FURLANETTO, 2016, p. 574)

Não existe, atualmente, um programa de intervenção específico no DAE para promover a gestão de conflitos. No entanto, são desenvolvidas diversas práticas e ações realizadas ao longo do ano letivo, que normalmente surgem em uma perspectiva interventiva. Observo que o setor ainda não consegue desenvolver ações amplas de cunho preventivo, que sejam projetadas em uma perspectiva de favorecer a conflitividade não-violenta e fortalecer a autonomia dos estudantes na resolução de suas divergências. O que dificulta, em muito, o processo de planejamento é que, diante de múltiplas tarefas desenvolvidas pelo setor, é frequente a necessidade da equipe direcionar suas energias para situações que necessitam de resoluções imediatas ou em curto prazo ("apagar incêndios").

Da mesma forma, os docentes - em Conselhos de Classe, reuniões e atendimentos onde encaminharam alguma situação para o DAE - por muitas vezes relatam dificuldades em lidar com situações conflitivas em sala de aula, considerando o grande número de atividades que precisam desenvolver com os alunos e os conteúdos que precisam ser trabalhados. Também já

[31] Entre os jovens, o termo "fodão" é utilizado no sentido de "o melhor, o mais forte, o mais esperto".

conversei com professores que sentiam que não estavam preparados para lidar com situações de conflito interpessoal com os estudantes, por não terem tido uma formação voltada para estes aspectos da prática docente. Conforme comenta Lech (2007): “A formação de professores não tem incluído aprimoramento de suas habilidades de relacionamento interpessoal e de resolução de conflitos. Suas habilidades pessoais, que não muito importantes para o desenvolvimento da moral de seus educandos, muitas vezes, não são consideradas”. Tais falas sugerem que é necessário também promover estas habilidades entre os professores através de momentos de formação, suporte e discussão.

Outro desafio se refere ao currículo: apesar de assuntos como os direitos humanos serem discutidos em algumas disciplinas tais como Sociologia e Ética Profissional, considerando que os cursos abordados são integrados[32], não seria necessária uma maior articulação sobre o tema entre as diferentes disciplinas?

Ao abordar o tema da violência escolar com os adolescentes entrevistados, a resposta mais comum que encontrei foi a menção ao *bullying*, uma das principais formas de VNE. No entanto, verifiquei que a ideia de *bullying* que muitos tinham não compreendia todas as características descritas pelos pesquisadores abordados no capítulo segundo. Existe uma compreensão mais restrita do fenômeno, que se volta mais à questão da agressão verbal.

Retomando o que foi abordado no capítulo terceiro, existe hoje uma exigência legal para que as instituições escolares trabalhem o *bullying*, conforme a Lei Federal 13.185. O IFRS - *Campus* Sertão é uma instituição como tantas outras que, apesar de lidar diariamente com situações de intimidação entre pares, ainda precisa estruturar as ações realizadas de forma mais sistemática e planejada. Existe uma preocupação em atender as situações de *bullying*, mas ainda há uma longa estrada em busca da concretização de toda a amplitude da Lei 13.185. Mesmo entre os servidores técnico-administrativos e docentes, existem poucas discussões aprofundadas sobre o fenômeno, que transcendam o que está posto no senso comum e que não se baseie em uma dicotomia rasa entre agressores e vítimas.

---

[32] Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme o MEC, são baseados no princípio de formação humana integrada: “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (MEC/SETEC, 2007, p. 41).

Sobre o tema, alguns adolescentes entrevistados citaram o *bullying* como algo presente em seu cotidiano escolar, mesmo não se percebendo diretamente envolvidos:

> Pergunta: Na sua escola, existe violência escolar?
> Resposta: Existe. Às vezes *bullying* verbal e às vezes a gente não pode estar falando pra pessoa entre o grupo assim, e tipo, a gente fala mal da outra pessoa, quando ela nem tá lá, a gente tá fazendo meio que um bullying com ela. Às vezes a gente fala sem querer e a pessoa não gosta. Eu acho que até com os professores pode acontecer isso. Mas comigo, eu não gosto de fazer *bullying* com os outros, mas tem bastante gente que faz.
> Pergunta: O que é *bullying*?
> Resposta: Eu acho que *bullying* é assim, às vezes a gente brinca assim… tipo, com nossos colegas negros 'ahh negão' mas é tudo na brincadeira, não é pra ofender, todo mundo de boa… e já o *bullying* eu entendo que é quando a gente faz brincadeira que a pessoa não gosta, às vezes faz algo verbal, às vezes judia da pessoa, nessas duas formas. [TAG-F-E07]
>
> Pergunta: Na sua escola, existe violência escolar?
> *Bullying* por aqui acho que tem bastante, é o que mais tem, que é o pessoal se xingando, mexendo, dando apelido... Geralmente eles puxam pelo físico, mesmo sendo brincadeira é *bullying*, pode virar uma bola de neve… pode até dar depressão, esse tipo de coisa né... Eu não dou bola quando me incomodam com essas coisas, é ruim, mas não dou bola porque parece pior. [TMSI-M-E16]
>
> Pergunta: Na sua escola, existe violência escolar?
> Olha… tem de tudo um pouco, *bullying*, assim… só que, tipo assim, na nossa idade, a gente não tá… tem, tem uma parte que os jovens acham que o bullying é uma coisa muito ruim, mas tem uns que não levam pro lado de bullying, eles levam mais na brincadeira assim.
> Pergunta: E o que é *bullying*?
> Ah, tipo assim, que tem violência física, quando é demais a brincadeira, quando tá tomando uma proporção muito grande, que a pessoa já tá se sentindo mal, daí já é bullying... Mas se fala uma, duas vezes, a pessoa mesmo que tá, tipo, recebendo essa brincadeira que a gente faz tá dando risada junto, tá brincando aí é uma coisa. Mas quando a pessoa tá se sentindo ruim, tá sendo isolada, aí já não é uma brincadeira. Às vezes existe um *bullying* verbal, pra pessoa, e às vezes a gente pode estar falando entre um grupo assim, e tipo, a gente fala mal da outra pessoa, quando ela nem tá lá, a gente tá fazendo meio que um *bullying* com ela sem nem ela saber. E… Às vezes a gente fala sem querer alguma coisa e a pessoa não gosta. Eu acho que até com os professores pode acontecer isso. [TAG-M-E05]
>
> Tem, tem muito *bullying*. Só que muita gente aqui não dá bola, porque sabe que… Hmmm… Tem gente que dá mais atenção pra isso, mas a maioria fica na sua pra não se incomodar. Porque se o cara faz isso contigo, faz bullying, e tu vai atrás, tipo, toma uma medida que acabe com isso, fazer ele ter uma suspensão ou perder a residência, aí ele não vai mais te incomodar. Agora, se tu fica bravo e revida, aí vai ser pior. Agora, se tu não der bola, provavelmente ele vai esquecer. [TAG-M-E10]

Atualmente, em situações onde a prática de *bullying* é identificada pelo DAE, busca-se primeiramente escutar as partes envolvidas na situação, separadamente. Muitas vítimas, como já citei, apresentam um grande medo em denunciar a violência sofrida. Sendo assim, a primeira conversa com a vítima de *bullying* costuma ter o sentido de fortalecê-la para uma intervenção, porém se respeitando a vontade manifesta pelo adolescente caso este prefira não receber ajuda.

Conforme Dornelles, Sayago & Ribeiro (2012, p. 34), é fundamental que a escola realize o acolhimento à vítima de *bullying* de forma a trabalhar sua autoestima, evitar sentimentos de culpa e desproteção. Conforme coloca Lopes Neto (2005, p. 170): "Os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores. O diálogo, a criação de pactos de convivência, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes, não devendo ser admitidas, em hipótese alguma, ações violentas". Sendo assim, a equipe procura primar pelo diálogo. Estando a vítima mais segura, uma escuta do agressor se faz, em seguida, necessária. Esta é uma etapa normalmente bastante complicada, visto que dificilmente os autores de *bullying* reconhecem suas ações como violência, como registrado em algumas atas de registro disciplinar consultadas neste estudo de caso. Acreditam que estão "apenas brincando", que "todo mundo brinca com todo mundo" ou até mesmo culpabilizam a vítima.

Dependendo do grau de resistência para o diálogo apresentado pelo agressor, percebe-se a necessidade de convocar os pais do aluno para expor a situação e manifestar que o *bullying* não será tolerado pela instituição. Frequentemente os casos são encaminhados para análise da Comissão Disciplinar e o cumprimento de alguma medida prevista pelo Regulamento Disciplinar. Em paralelo, também se busca dar o suporte à vítima para superar o sofrimento gerado e monitorar possíveis desdobramentos negativos como ameaças pelo agressor ou seu grupo de amigos.

No entanto, percebo que ainda faltam intervenções mais efetivas, no sentido de trabalhar as relações a médio e longo prazo. Tenho dúvidas se o atual modelo de intervenção permite a reflexão do adolescente agressor e/ou o empoderamento das vítimas. Acho evidente a necessidade da implantação de um projeto mais efetivo de gestão de conflitos, incorporando elementos da mediação e/ou justiça restaurativa.

Houve avanços nos últimos anos no que se refere, por exemplo, as relações entre as diferentes séries do TAG, como a conversão do trote tradicional - marcado por "brincadeiras" que também podiam levar a situações como humilhações e agressões verbais bastante intensas - em trote solidário - com a mobilização dos estudantes para causas sociais como arrecadação de alimentos para instituições de caridade.

> Tipo, eu tô no terceiro (ano) mas eu acho isso meio errado, tipo, a maioria quando tá no segundo tão normal, e aí passam pro terceiro e querem ser os mais foda. Muda a personalidade, começa a se achar e tal. O pessoal quer fazer o que fizeram com eles nos primeiros anos, aí querem punir pra passar o que eles passaram. Tipo, esse ano a gente ainda fez o trote solidário. Foi bom, ajudamos a escolinha ali da vila. Reação

> do primeiro do ano foi legal, bah, não sofreram como acontecia nos outros anos. [TAG-M-E03]

Reuniões foram realizadas com estudantes de terceiro ano para possibilitar essa transição, e considero que o caminho até uma melhoria mais abrangente no sentido de minimizar a VNE ainda seja longo. Porém, é visível como o processo de diálogo constante da equipe do DAE e dos docentes com os estudantes gera resultados interessantes, mesmo que seja uma construção feita por pequenos movimentos.

No entanto, é importante também considerar que nem sempre a instituição consegue sozinha administrar as situações conflitivas, especialmente quando estas adquirem um grau de violência mais grave. Em casos como agressão física e ameaças recorrentes, muitas vezes é importante que seja realizado contato com outros órgãos.

Já houve casos de grande complexidade em que as vítimas e seus familiares foram orientados a registrar boletim de ocorrência na polícia ou que foi feito contato com o Conselho Tutelar. Possato, Rodriguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz & Zan (2016) afirmam que um grande problema no enfrentamento à violência escolar no Brasil reside no fato de que grande parte das políticas públicas sobre o tema não nascem da educação. Existe uma perspectiva de que a violência escolar é um assunto muito mais ligado ao campo da segurança pública, ou seja, a conflitividade violenta é vista como “caso de polícia”, o que resulta em uma judicialização da educação. Também o que está por trás é uma possível perda da autoridade escolar, no sentido de sua autonomia e sua missão formativa:

> Há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a realização de outros direitos humanos), parecem prisões. E nas prisões, há rebeliões. Situações frequentes e “normais” nas escolas até certo tempo, hoje, ganham uma grande repercussão. Clama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à grande Lei e tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar. O conceito de autoridade escolar parece estar em xeque (SCHILING, 2010, p. 16).

É importante o campo da educação voltar-se a essa questão, desenvolvendo pesquisas e discutindo possíveis intervenções e políticas educacionais. No entanto, nem sempre é possível evitar essa judicialização. Em alguns casos mais graves, a escola precisa realizar encaminhamentos, pois são situações muito maiores que suas normas internas, que por sua gravidade ferem o Estatuto da Criança e do Adolescente e outras legislações. Levar ou não um caso até instâncias superiores pode ser necessário, porém requer uma avaliação cuidadosa. A

banalização dos procedimentos enfraquece e boicota a autonomia institucional e o próprio potencial educativo dos conflitos.

É neste tipo de tomada de decisão que se faz necessário um projeto político-pedagógico (PPP) claro e coerente, comprometido com o bem-estar da comunidade escolar. Gadotti (2012) diz que não deve existir um padrão único de PPP, pois ele deve estar justamente atrelado ao processo de autonomia de cada instituição. No IFRS, este projeto está presente no já citado Projeto Político-Institucional (PPI).

Outro aspecto da conflitividade que precisa ser posta é que a mesma não pode ser reduzida à dimensão das microrrelações interpessoais que se desenham na escola, descoladas do contexto sócio-histórico e político amplo. Uma questão que precisa ser também abordada diz respeito ao tema da diversidade no IFRS - *Campus* Sertão. Existe algum trabalho referente a questão das minorias políticas na instituição? Quais os principais desafios neste campo? E quais os avanços?

O IFRS tem desenvolvido ações inclusivas, sobretudo, a partir dos Núcleos de Ações Afirmativas, vinculados ao Departamento de Extensão. Essa perspectiva dos Núcleos se enquadra muito bem na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Como consta nas finalidades dos Regulamentos dos Núcleos, os mesmos são orientados para a promoção da "cultura da educação para a convivência, compreensão e respeito da diversidade" (IFRS, 2014, p. 1). Estes núcleos são compostos por servidores técnico-administrativos, docentes, discentes e outros membros da comunidade do IFRS. São setores com um papel propositivo e consultivo, que mediam a implantação de ações afirmativas para grupos socialmente desfavorecidos ou marginalizados.

Os núcleos são muito relevantes na perspectiva da educação em direitos humanos. No *Campus* Sertão, existem três Núcleos desenvolvendo tais ações: o NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, tem como foco promover a educação inclusiva e acompanhar o processo de inclusão de estudantes com diagnóstico de transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação ou deficiências físicas e intelectuais; o NEABI - Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígena, se dedica ao combate ao racismo e ao acompanhamento do processo inclusivo de estudantes afrodescentes e/ou oriundos de comunidades indígenas e quilombolas; e o NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, que atua para promover a igualdade de gênero, o combate à homofobia/transfobia e a inclusão de estudantes LGBTs no *campus*.

Apesar das conflitividades abrangidas por estes núcleos estarem longe de serem solucionadas, a existência dos mesmos é visivelmente um avanço importante na questão da

gestão dos conflitos, visto que promovem espaços reflexivos acerca de grupos sociais politicamente minoritários e envolvem a participação e o engajamento da comunidade escolar nos processos inclusivos.

O NAPNE Sertão procura fazer o acolhimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs. Isso implica não apenas um atendimento individualizado, mas também atuar na sensibilização da comunidade acadêmica para que a inclusão seja efetivamente concretizada. Campanhas informativas, palestras, dinâmicas de grupo, cartazes e outras ações são promovidas pelo Núcleo, visando a cultura de uma convivência sadia e a cooperação mútua. Assim, o que se busca é desenvolver um ambiente onde as diferenças no processo de aprendizagem sejam compreendidas e os preconceitos sofridos por estudantes nesta condição sejam sistematicamente trabalhados. Entendo que a inclusão escolar tem uma relação direta com a conflitividade escolar, visto que sem uma escola inclusiva não há respeito à diversidade humana.

Para Alves e Barbosa (2006): "A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos". As diferenças nos processos de aprendizagem podem ser foco de ataques de intimidação, como expresso na entrevista abaixo:

> Às vezes o cara é mais inteligente, mais estudioso, quieto, e a gurizada incomoda por isso. Ou também o contrário… tipo, se tem muita dúvida, e tal, vai lá e tira muita nota ruim… e… às vezes o cara até se esforça, estuda, corre atrás das coisas, só que é mais lento, e uns colegas da turma tiram com a cara dele porque tem muita dificuldade nas matérias, não consegue aprender, às vezes teve um ensino fraco antes de vir pra cá, isso é muito ruim, acho que pode até virar tipo um *bullying* também. [TAG-F-E04]

O NAPNE procura sensibilizar os estudantes - e também os docentes e técnicos-administrativos - para o processo inclusivo. Algumas ações envolvem momentos de discussão sobre o tema, exposições artísticas, murais informativos e atividades vivenciais. Para exemplificar de maneira mais específica, o *campus* conta com o Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo, que oferece uma estrutura para prática de equoterapia[33] para diversas entidades, como as APAEs da região. Os estudantes têm a possibilidade de atuar como bolsistas e voluntários, sendo que o contato constante com pessoas com necessidades específicas

[33] A equoterapia é uma prática biopsicossocial interdisciplinar que utiliza o cavalo como auxiliar terapêutico para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Apresenta bons resultados com pessoas com necessidades específicas diversas, integrando profissionais da psicologia, fisioterapia, pedagogia, fonoaudiologia, medicina, entre outros.

proporciona aprendizagens e o desenvolvimento de uma maior consciência sobre a inclusão. Uma grande conquista também foi a reserva de vagas no processo seletivo para pessoas com necessidades educacionais específicas desde 2015, o que garante o acesso de estudantes com diferentes características de aprendizagem.

Percebo que as maiores dificuldades no trabalho do NAPNE referente aos processos de convivência se referem a casos onde existe um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade com traços intensos de impulsividade. Na perspectiva da psiquiatria e da psicopatologia, a impulsividade marcante de alguns casos de TDAH gera situações de conflito constantes entre colegas. O NAPNE[34] procura, em casos deste tipo, fazer os devidos encaminhamentos para que o aluno realize tratamento médico e psicológico especializado, bem como procura mediar situações conflitivas entre estudantes com este tipo de diagnóstico e seu grupo de pares.

O NEABI se dedica ao acompanhamento e inserção de estudantes afrodescendentes, quilombolas e indígenas. Nos cursos TAG e TMSI, houve um ingresso significativo de estudantes de comunidades indígenas desde minha chegada ao *campus*. Na investigação conduzida por Pino (2016) sobre a permanência e evasão de estudantes indígenas na instituição, existe o relato de situações de exclusão e *bullying* sentida pelos estudantes de origem indígena. Os preconceitos refletem situações muito mais amplas do que as microrrelações entre estudantes, visto que a região é marcada por conflitos, especialmente envolvendo questões de terra entre produtores rurais e comunidades indígenas.

Nos meus primeiros anos no IFRS - *Campus* Sertão, o DAE teve de lidar com algumas situações bastante turbulentas, onde chegou a ocorrer um caso de briga com agressão física entre estudantes indígenas e não indígenas do curso de agropecuária. Neste caso, um estudante indígena foi agredido verbalmente diversas vezes até reagir fisicamente com violência contra seu agressor.

O trabalho do NEABI foi essencial para mediar situações de choque cultural. Para exemplificar, em 2016 foram realizadas oficinas sobre a cultura indígena no curso de TMSI. Os estudantes indígenas ensinaram aos colegas não-indígenas alguns termos e expressões básicas do idioma do povo *kaingang* e apresentaram diversos elementos de sua cultura, como culinária e artesanato. Tais atividades aproximam os estudantes de culturas diferentes, tornando-os mais familiarizados uns com os outros.

---

[34] O NAPNE é um núcleo formado por docentes e técnicos-administrativos lotados em diferentes setores. Muitos membros do NAPNE também são servidores do DAE, o que faz com que muitas ações voltadas à casos específicos sejam, na prática, integradas.

Ao entrevistar alguns estudantes indígenas, ingressantes em 2017, os mesmos afirmaram terem se sentidos acolhidos de forma geral. Relataram ter feito bons amigos e que se sentiam à vontade na instituição, apesar de afirmarem que passam a maior parte do tempo com colegas também indígenas: “Alguns brancos, eu acho que eles não sabem como falar com indígena, como chegar, tem um pouco de medo eu acho. Mas não precisa ter medo. Eu acho que eles podem chegar, falar com nós… ser amigo… não tem problema. A gente gosta de conversar, fazer amigos” [TMSI-M-E15].

Em uma observação de um caso, escutei o relato de um estudante indígena que afirmava ter muitos amigos e que no geral não sentia preconceito por parte da maioria dos colegas, porém que sofria com comentários pejorativos de outro adolescente referentes ao fato de ter ingressado na instituição por cotas.

Em uma entrevista com uma estudante não-indígena, a mesma relatou sobre o que alguns alunos comentam a respeito dos indígenas:

> Olha, eu acho que existe pela parte que… digamos assim, tem muita gente que não gosta dos índios e fazem *bullying* com eles, tem preconceito sabe, falam que é por causa disso, daquilo, sabe… Tipo, nosso colega tem cor negra, mas ninguém faz preconceito com eles, a gente age como se fosse qualquer outra pessoa. É mais pesado, pelo que eu vejo, com os índios. Não sei se é meio cultural, tipo, sei lá… Daí um passa pro outro, vai falando e acaba, né… às vezes pelo fato de a gente escutar umas coisas deles… Que a gente não sabe que é verdade, mas que acaba passando e às vezes se criando coisas que talvez nem existam. Tipo, já vieram falar pra gente que os índios eram relaxados, não tomavam banho, umas coisas assim. A gente também fica pensando assim, mas não sei se é verdade. Tipo, eu não sei se realmente eles não tomam banho. Mas, assim, eu não tenho problema com eles, mas outras pessoas eu sei que tem. [TAG-F-E07]

Esta fala me evocou diversas reflexões. Primeiramente, a percepção da adolescente de que sua turma trata o “colega negro” sem nenhum tipo de preconceito. No Brasil, onde o preconceito muitas vezes ocorre de forma velada, será que essa afirmação é correta? Também me pareceu que a entrevistada tinha dúvidas quanto à representação pejorativa dos estudantes indígena; porém, a entrevista é uma dinâmica de interação social bastante direta, o que pode fazer com que o interlocutor emita algumas respostas mais guiadas pelo que ele acredita ser o mais aceitável socialmente. Essa é uma das razões que dificultam as pesquisas na área do preconceito racial, pois é complicado assumir preconceitos em público. Como a estudante (que se identifica como negra) abaixo coloca, as questões raciais também não são tão tranquilas

> Eu acho que a menor proporção no *campus* é de negros, né? São poucos negros. Tem um certo preconceito de cor, daí já entra o… como posso dizer… a classe social também… tem muitos que fazem brincadeirinhas e levam assim… Que nem as

> meninas, até hoje aconteceu isso, a gente tava no refeitório e eu sempre levo na boa né, quando brincam comigo, as meninas falaram "oi nega" e coisas assim. Eu levo na brincadeira, não fico ofendida com isso, mas tem muitas coisas que é… como posso te dizer… que ofendem, que nem hoje dentro da sala de aula não sei bem o que aconteceu e aí já falaram "ah, isso é coisa de preto" e coisas pejorativas, ruins sobre ser negro. Puxam coisa sobre aparência, de colocar que branco é melhor que negro, coisas assim. Pode machucar algumas pessoas uma coisa assim. Eu acho que quando vai pra esses comentários é bem complicado, não gosto de ver isso. [TAG-F-E06]

O NEPGS é o Núcleo criado mais recentemente, visto que sua regulamentação ocorreu em 2017. No entanto, ele reflete a demanda de se trabalhar a questão da diversidade sexual e igualdade de gênero no *campus*. O fato de a instituição ter sido, por muitos anos, um ambiente de predominância masculina, tem reflexos na forma como a mesma se constituiu. Também é importante ressaltar a existência de elementos machistas na cultura conservadora do interior do RS. Sendo assim, o NEPGS foi criado para promover uma reflexão acerca da igualdade de gênero e aos preconceitos relacionados à diversidade sexual.

É possível ouvir termos como "viado" e "*gay*" sendo utilizados de forma depreciativa em agressões verbais. A questão da homofobia foi relatada em entrevista por um estudante que se identificou como LGBT, quando questionado acerca das formas de violência que ele percebia. Também traz sua percepção de como o diálogo pode possibilitar uma mudança nesse cenário:

> Hum… tem preconceito. Homofobia, bastante. Eu já presenciei bastante ano passado… Sofri com isso. Esse ano também, um pouco. E eu acho que não adianta bater de cara, tipo, ir lá e falar que a pessoa tá errada. Eu acho que tem que se tornar amigo dessa pessoa e explicar pra ela que não é bem assim como ela tá pensando, e que tendo amigo assim é bem diferente. (...) Acho que (a escola) tem que trabalhar mais essas questões, conversar. Tipo, não chegar assim e empurrar goela abaixo que tem que aceitar, tem que… Ir conversando, com calma, explicando, assim, a pessoa falou alguma coisa e tu explica pra ela. É como eu tento falar pras pessoas, tipo, com meus colegas de apê. Claro que às vezes saem umas piadinhas, tipo, "ahh seu gayzinho" coisas assim. Mas quando a coisa é séria eu falo, eu já digo pra eles, explico como que é o caso, como funciona, não brigo com eles, porque se eu brigar eu vou tentar botar uma ideia nele e ele vai tentar botar uma ideia em mim, aí não vai dar certo. [TAG-M-E02]

A questão da diversidade sexual se mostra um tema bastante complexo na instituição. Por exemplo, hoje o modelo de RE é marcada por espaços coletivos mas que são separados pelo sexo dos estudantes. Meninas não podem frequentar o ambiente privativo dos meninos, e vice-versa. A lógica aplicada é baseada em um modelo heterossexual e cisgênero[35] - como ficariam as situações de adolescentes que não se enquadram neste modelo? Essa é uma questão que

[35] Termo utilizado para remeter a pessoas nas quais se identifica uma concordância entre a identidade de gênero de um indivíduo com o gênero associado ao seu sexo biológico e/ou designação social.

precisa ser discutida com profundidade. Também acho necessário colocar que, como relata o entrevistado, existe a necessidade de se enfrentar os casos de *bullying* homofóbico com informação e ações de diálogo que promovam o respeito.

A situação feminina também é um tema complexo. Em uma atividade alusiva ao Dia da Mulher em 2016, foram feitas produções textuais após um debate sobre a vivência feminina no *campus* com as alunas dos cursos integrados. Selecionei alguns trechos que evidenciam a questão do machismo encontrado no cotidiano das adolescentes e os sentimentos gerados:

> "Nossa, você veio para o IF e namora? Duvido que dure, não tem como manter um namoro aqui. #Foco #EuQueSei #Privacidade #RespeitarAsDiferenças
> Agronomia = Mulher – Os machistas piram.
> Você é mulher, quando for passar orientações para um produtor rural não vai passar a confiança necessária, ele vai preferir o Técnico Homem. Aff :/
> Um brinde a todas nós que já passamos por tanta coisa e estamos aqui de pé. #Destemidas #Corajosas #Determinadas #PorémDelicadas #MaisAmorPorFavor"
>
> "Você fazendo um curso de técnico em agropecuária? Isso é coisa de homem! Bem, primeiramente isso não é coisa de homem. Na última Expointer 2015, as pessoas responsáveis por desenvolver todo o sistema das novas tecnologias no maquinário agrícola, espantem-se são mulheres! Então, mais uma vez, não existe profissão de homem ou de mulher, o que existe é a vontade de ir em busca de um objetivo, sonho...Não importa a área, o lugar, o que vale é você alcançar seu sonho, seu objetivo."
>
> "Pelo fato de nós não nos arrumar, não passar maquiagem, se dar mais bem com os piás da sala do que com as meninas, por falar mais "besteiras", por não ficar de "mimimi", com fofoquinha, frescuras, por não ter letrinha bonita, gostar mais de jogar futebol, de gostar de assistir luta, ficam insinuando que éramos piás, lésbicas ou a famosa sapatona".
>
> "Eu sempre gostei de videogames, carros, armas, HQ's, lutas, tatuagens, filmes de ação, entre outras coisas, e toda vez que eu falava pra alguém sobre meus gostos eu ouvia a seguinte frase: Você gosta disso? Mas você é mulher tem que ser mais delicada! Nossa você não se maquia? Não arruma o cabelo? E não gosta de romance? Você virou homem? Quer dizer que para mim ser mulher eu tenho que ser delicada, me arrumar, gostar de romance e não jogar videogames? Deixar de fazer o que eu gosto para agradar os outros (sociedade)? Sinto muito te desapontar mas a vida é minha e eu continuo mulher independente do que eu faça ou diga. Sou mulher e faço o que gosto. Cada mulher é livre pra fazer o que ela quiser. #SempreLutarei"
>
> "Escutar dos colegas: Você não devia fazer isso! Ai porque você vai para a lavoura. Porque tu gosta de trator ao invés de sapatos e vestidos. Nossa como você é baixinha, parece uma tampinha. Por que você não usa saia? Parece um gurizinho sempre de calça. Ai por que você não usa brincos? Ai porque você não tem unha comprida. Ai por que tu escolheu técnico em agropecuária? É técnico pra guri. Por que você não tem cabelo comprido? Por que tu não pinta teu cabelo? Nossa olha o teu sotaque, fala direito. Veio da roça, só pode. Pare de usar esse chapéu. Andar a cavalo é pra guri. E daí não ligo pra nada disso e ninguém deve porque cada pessoa tem o seu jeito e quem me define sou eu e não a mídia, a moda, as pessoas, mas eu mesma."
> [TRECHOS DE ATIVIDADE ALUSIVA AO DIA INTERNACIONAL DA MULHER]

Referente à convivência entre os gêneros, as meninas entrevistadas não trouxeram tantos elementos sobre isso, mas o comentário abaixo reflete um sentimento de julgamento da atividade amorosa e/ou sexual das estudantes: “Tem uns colegas muito preconceituosos, às vezes a menina ficou com ele, daí sai falando que ela não tem vergonha, que é fácil, até de puta chamam, e eu acho um absurdo isso acontecer, ridículo... Dos meninos ninguém fala daí. Pra mim isso é machismo” [TAG-F-E18].

No entanto, em outros momentos mais espontâneos, presenciei falas importantes sobre as relações entre os gêneros. Observei que esse é um tópico comum nos atendimentos à meninas no serviço de psicologia, bem como em outras atividades como as oficinas de orientação sexual que desenvolvi junto com a enfermeira. O empoderamento das alunas, através de discussões sobre sua vida no *campus*, tem se mostrado como uma perspectiva interessante de possibilitar mudanças positivas nessa realidade. As adolescentes pedem, frequentemente, mais atividades que debatam a questão feminina, onde possam expressar suas angústias. Em um Conselho de Classe, feito semanas após uma atividade de debate sobre o tema, alunas representantes de turma, ao serem solicitadas a manifestar as demandas e críticas da turma, afirmaram que observaram que alguns professores promovem a desigualdade de gênero em sala de aula. Este episódio demonstra como o tema precisa ser trabalhado não apenas com os estudantes, mas também com toda a comunidade acadêmica, envolvendo alunos, professores, técnicos-administrativos e famílias.

A perspectiva dos Núcleos de Ações Afirmativas é bastante interessante para inspirar outras instituições educacionais. Eles favorecem o empoderamento de grupos historicamente excluídos, envolvendo a comunidade acadêmica na reflexão sobre os processos de convivência. No entanto, hoje, ainda buscam seu espaço institucional, visto que funcionam com uma lógica de trabalho propositiva e diferenciada. É importante que os fundamentos dos Núcleos penetrem na prática institucional, seja em sala de aula ou nos demais espaços de convivência com a comunidade escolar.

Um outro fator que considero essencial para os avanços positivos desenvolvidos no IFRS - *Campus* Sertão, sem dúvida, é o fato de a instituição contar com uma gama de profissionais que infelizmente ainda é rara nas escolas municipais e estaduais no Brasil. Uma equipe multiprofissional constituída por técnicos das áreas de psicologia, enfermagem, pedagogia e serviço social possibilita um atendimento mais integrado e dinâmico. Desenvolver um trabalho interdisciplinar, que abarque as dinâmicas biopsicossociais que constituem o adolescente educando, mostra-se, portanto, fundamental para a gestão dos conflitos escolares.

Se, mesmo com uma equipe tão ampla, existem dificuldades no trabalho realizado, as escolas que não possuem uma equipe profissional mínima se tornam ainda mais vulneráveis à violência.

Penso ser também fundamental o processo - em andamento - de repensar as práticas disciplinares do IFRS - *Campus* Sertão. Muitas das ocorrências observadas de VNE e VCE podem ser abordadas de uma forma que perpetua o ciclo da conflitividade violenta. Nesse sentido, concorda-se com as observações de Vendruscolo: "Atacar os sintomas com a aplicação do regimento é considerar os conflitos como indisciplina e, nessa perspectiva, perdemos a oportunidade de trabalhá-los com vistas à construção de um ambiente agradável e democrático de se viver" (VENDRUSCOLO, 2013, p. 135). Os conflitos são um material riquíssimo para o processo formativo. O IFRS - *Campus* Sertão já realiza muitas ações interessantes neste sentido, porém ainda precisa lapidar suas práticas e fortalecer sua dinâmica pedagógica na gestão da convivência estudantil.

Os Institutos Federais, com sua estrutura interdisciplinar e com profissionais que recebem incentivos frequentes à capacitação e sua oferta de ensino técnico integrado, são privilegiados para desenvolver ações político-pedagógicas que previnam a conflitividade. Por mais que existam políticas interessantes neste campo, como foi abordado no capítulo terceiro, é preciso investir na construção de equipes que executem conjuntamente com os docentes a gestão da convivência nas instituições. Os professores necessitam de suporte. Os conflitos precisam ser trabalhados com tempo e dedicação específica. Os adolescentes precisam de atenção, de conversas pacienciosas, de momentos de fala e escuta, de construção de vínculos pedagógicos. Áreas como psicologia e serviço social podem colaborar no entendimento dos processos conflitivos e na construção de políticas internas pautadas nos direitos humanos e no diálogo.

Já observei diversos professores que, por terem experiências em outras escolas de nível municipal e estadual em áreas urbanas periféricas, consideravam que, em um comparativo, o IFRS - *Campus* Sertão tinha poucas situações graves de violência. Este discurso reforça o entendimento de que, como qualquer escola, o instituto não está de forma alguma livre da violência; porém, tem desenvolvido algumas ações que previnem que o fenômeno tome proporções maiores. Silva & Assis (2017) realizaram uma ampla revisão bibliográfica acerca da prevenção da violência escolar. Analisando publicações referentes à avaliação de diversos programas e ações preventivas, as autoras concluem:

> As estratégias exitosas de prevenção da violência escolar tendem a assumir uma perspectiva holística, com perspectiva interdisciplinar, apontando intervenções em nível individual, didático e institucional, como também intervenções a partir do

> modelo de prevenção em saúde, em nível primário, secundário e terciário, com os estudantes, docentes e responsáveis. (SILVA & ASSIS, 2017, p. 10)

Outro ponto positivo que precisa ser levantado é a participação das famílias que verifico constantemente no IFRS - *Campus* Sertão. As reuniões de pais/responsáveis costumam contar com um *quórum* bastante robusto, lotando os espaços de atendimento. No dia-a-dia, também é frequente a visita, ligação telefônica ou contato por internet de pais/responsáveis que querem saber mais sobre como seu filho(a) está.

Observei, durante a realização das entrevistas, que poucos estudantes reconheciam algum tipo de prática de violência que tenha sido cometido por ele próprio. O reconhecimento do envolvimento em conflitos foi mais frequente, mas quando tocava na questão da violência, o conteúdo se diferenciava. Naturalmente, o fato de eu pertencer ao DAE é um elemento gerador de inibição e respostas socialmente desejáveis, por mais que eu forneça garantias de sigilo. Também é possível considerar que alguns adolescentes agem sem ter plena consciência de que podem estar cometendo violência. Trata-se aqui apenas de uma especulação, pois haveria necessidade de outra pesquisa, com outros objetivos e metodologias para aprofundar esta questão. Contudo, aprofundar o debate sobre violência escolar pode ser uma perspectiva importante neste contexto, promovendo a auto-reflexão. As falas abaixo são recortes sobre a questão do entrevistado na posição de autor de violência:

> Já me aconteceu de a pessoa ter ficado ofendida com alguma coisa que eu disse, mas eu percebi, procurei a pessoa e tal, pedi desculpas e voltou tudo ao normal. Fui pelo diálogo pra não acontecer outras coisas, não ter inimizade. Me senti muito arrependida, mas acho que assim, todo mundo erra às vezes. A gente tem que ter uma segunda chance de ir lá e ter coragem de conversar com a pessoa, pedir desculpas. No apê já me aconteceu isso. A gente vive no mesmo lugar, a gente se cruza o tempo inteiro, então não tem como não ter essa questão do perdão, do arrependimento. [TAG-F-E07]
>
> Não, nunca fiz nada disso, sempre cuido… [TMSI-M-E14]
>
> Eu creio que não porque eu nunca fui de fazer folia, sempre fui aquele cara contido, puxei meu pai que é muito tranquilo, e... então acredito que não, porque é muito difícil alguém me tirar do sério. [TAG-M-E19]

É importante colocar que, diante do número de relações e interações sociais que se desenvolvem no IFRS - *Campus* Sertão, existe a prática de uma conflitividade não-violenta. Muitos estudantes conseguem estabelecer o diálogo para negociar conflitos que surgem diariamente com seus colegas. Quando isto ocorre, o que se está colocando em prática é um processo formativo informal, marcado pelo exercício da autonomia e pela democracia. Se por um lado existem processos de violência escolar, por outro, existe uma dimensão conflitiva e

não-violenta que se desenvolve na instituição, que não está dominada pela barbárie. Algumas práticas são desenvolvidas no dia-a-dia com a dedicação e envolvimento de alguns servidores, colaborando para este processo de gestão da convivência; no entanto, é perceptível que muitos avanços poderiam ser conquistados com um maior investimento neste campo, voltando a formação inteiramente para a cidadania.

Como proposições para o campo das políticas educacionais, entendo que cabe primeiramente salientar que o desenvolvimento de leis - como as citadas no capítulo terceiro - não implica necessariamente a sua aplicabilidade no cotidiano escolar. A perspectiva legislativa não garante efetivas melhorias na realidade de quem está inserido dentro das instituições. Sendo assim, existe uma urgência no desenvolvimento de políticas educacionais que se voltem diretamente à esta questão, fortalecendo a perspectiva da ética e do diálogo no processo formativo nas escolas brasileiras. Também se faz necessário que as escolas sejam estruturadas e capacitadas para abrigar a diferença e a conflitividade inerente do processo de convivência, de maneira a poder transformar a violência em não-violência e a destruição em construção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conflitividade escolar é um processo que precisa ser compreendido visando a prevenção da violência e a garantia de que a escola forneça uma formação visando a cidadania e a vida democrática. A escola é um espaço de convivência e, sendo assim, também representa o encontro do diferente. Também é marcada por relações de poder que precisam ser entendidas em sua dinâmica própria, para que se possibilite o verdadeiro diálogo na educação. A conflitividade foi o fio condutor deste estudo de caso, de forma a colaborar na compreensão de como a escola pode atuar para transformar os conflitos de forma a gerar uma convivência positiva para a aprendizagem e um processo de formação voltada à cidadania. Não existe uma receita ou protocolo ideal a ser seguido pelas escolas para fazer a gestão da conflitividade. Porém, inevitavelmente, a escola precisa se debruçar sobre essa questão.

O conflito é um fato inerente à existência humana, que sempre nos acompanhará e é a partir dele que ocorrem as transformações no mundo social. Quando a escola negligencia a gestão dos conflitos ou não promove o diálogo, fica vulnerável à violência escolar em suas diferentes formas. E essa violência coloca em risco todo o processo formativo.

A violência é uma preocupação constante por seu caráter destrutivo, que prejudica enormemente os processos educativos. Muito se discute a respeito da violência, e esta precisa ser melhor compreendida, apesar de sua difícil apreensão. A violência impede o florescimento humano, sendo preocupante verificar sua presença nas escolas. No entanto, também é importante considerar que, assim como existem conflitos violentos, também existem situações onde prevalece a não-violência. Isso é visível entre os adolescentes, visto que assim como existem casos de *bullying* e intimidação, também é possível encontrar relatos sobre como determinadas situações enriquecem a experiência dos estudantes na escola. Nas entrevistas, muitos estudantes afirmavam que, apesar das dificuldades vivenciadas, também sentiam que a convivência com os colegas em um curso integral e também em uma RE, os deixava mais preparados para os desafios da vida adulta. A escola pode atuar no processo de gestão de conflitos transformando os processos de violência em não-violência.

O processo educativo é um processo solidário. Jares (2008, p. 33) afirma que “para serem plenas, a socialização e a aprendizagem da convivência requerem solidariedade, porque não há forma de conviver sem compartilhar, sem o cuidado, sem a entrega dos demais”. A solidariedade é um canal fundamental a ser cultivado pela escola. Para se desenvolver

plenamente no IFRS - *Campus* Sertão, longe do convívio familiar diário, os estudantes precisam desenvolver uma rede de solidariedade forte e bem estruturada.

Procurei, através deste estudo de caso, lançar reflexões relevantes para se pensar a realidade escolar. O IFRS - *Campus* Sertão é uma instituição marcada por uma série de particularidades, mas isso de forma alguma diminui o valor das considerações levantadas a partir da análise de suas dinâmicas conflitivas. Afinal, por mais que existam similaridades, nenhuma escola é totalmente igual a outra. A realidade de cada escola é resultante de uma série de fatores sociais, históricos, políticos e comunitários. Ao mesmo tempo, analisar a experiência de uma instituição educativa amplia a reflexão e o entendimento sobre todas as escolas, na medida em que ajuda a enriquecer o conhecimento no campo educacional com novas possibilidades de ação político-pedagógica.

Nesta instituição, existem papéis e relações de poder bastante evidentes quando se realiza uma análise mais apurada. Uma conflitividade violenta esteve e ainda está entranhada na cultura institucional, de forma naturalizada. Desconstruir aspectos engessados dessa conflitividade, tal como as rivalidades entre anos do TAG e o estranhamento com um curso novo como o TMSI, é essencial para superar a violência e fortalecer uma forma de viver os conflitos de forma mais equilibrada.

O IFRS - Campus Sertão tem diversas ações no campo da gestão da conflitividade, no entanto, acredito que se beneficiaria de programas mais sistematizados para desenvolver tal trabalho. O DAE é um departamento que desempenha múltiplas funções na instituição. Se por um lado pode representar um porto-seguro a adolescentes que estão fragilizados em uma instituição repleta de relações de poder e normas informais, distantes do núcleo familiar, também é a entidade que repreende, fiscaliza e pune os comportamentos indesejáveis, executando função disciplinadora.

Diante das diferentes demandas atendidas e do ritmo incessante de situações envolvendo os estudantes, existe hoje pouco espaço para o desenvolvimento de reflexões mais profundas sobre as práticas realizadas. Sendo assim, é importante o desenvolvimento de momentos de estudo e análise sobre a realidade dos adolescentes, em especial os que se encontram em regime de RE, visto que negligenciar as dinâmicas conflitivas pode ter efeitos desastrosos, alimentando a conflitividade violenta na instituição.

Sentia a necessidade de entender melhor os processos de conflito na escolar onde atuo, por justamente experienciar a sensação de estar sendo “engolida” por um turbilhão de situações que não conseguia compreender. Como profissional da instituição, este estudo veio diretamente para responder a uma série de angústias em um primeiro momento pessoais, mas que percebo

serem compartilhadas por uma grande parte dos profissionais da educação. Quando não se pensa sobre os conflitos, é muito fácil que eles tomem um rumo violento. A formação proporcionada pela escola vai muito além dos conteúdos teóricos e técnicos; ela se constrói em uma rede de relações e emoções. Fenômenos como a violência sabotam não só a aprendizagem, como também a sociedade como um todo. Percebo que a gestão de conflitos precisa desenvolver-se cada vez mais, não apenas porque é "bonito" falar em não-violência e mediação mas, principalmente, porque a escola precisa dar uma resposta à violência e passar a discutir melhor sobre o processo.

Este estudo de caso possui, naturalmente, diversas limitações. Porém, sua pertinência reside na necessidade de que pesquisas sejam desenvolvidas nesta área. O IFRS - *Campus* Sertão é uma instituição que possui uma série de peculiaridades, descritas e analisadas ao longo do texto, porém as reflexões geradas pela pesquisa constituem um pequeno e singelo tijolo em uma construção bastante complexa e necessária. A convivência escolar é um tema que merece maior atenção das políticas educacionais, pois é um dos elementos essenciais da vivência pedagógica. Além disso, também é essencial para a garantia dos direitos fundamentais dos educandos, no que se refere à sua segurança, seu pleno desenvolvimento e sua formação para a cidadania. Sendo assim, trata-se de um tema que, apesar de muitas vezes ser colocado em segundo plano pelas políticas educacionais, merece maior atenção no campo educacional brasileiro.

A escola precisa se constituir como um espaço de encontro de ideias, onde se promova a formação democrática. A pluralidade de ideias, subjetividades e valores precisa ser valorizada, sendo que os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar podem se confrontar de modo respeitoso diante de pontos de divergência. Neste espaço, a democracia precisa fazer-se viva, presente em todos os momentos da vida escolar. Em uma sociedade e em um tempo onde se observa o crescimento de movimentos extremistas, do não-diálogo e de violências múltiplas contra diferentes minorias, é essencial o fortalecimento das escolas como um ponto de encontro para o fortalecimento do pensamento e da vivência democrática. A pesquisa aborda uma instituição que está em um processo de problematização sobre a gestão da convivência e que, apesar de ainda ter muito a desenvolver neste sentido, é um movimento importante na medida em que muitas escolas não conseguem colocar este tema em pauta e, efetivamente, se articular para o desenvolvimento de intervenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal.** Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1981.

ABRAMOVAY, Miriam. E. A. **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas.** Série Mania de Educação. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Julio J. **Juventudes na escola sentidos e buscas:** por que frequentam? Brasília-DF: MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas.** Rio
de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ALVES, Denise O.; BARBOSA, Kátia A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. IN: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

APEOESP. **Violência nas escolas:** o olhar dos professores. CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-daviolencia/> Acesso em: 8 abr. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSIS, Simone G.; MARRIEL, Nelson S. M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. IN: ASSIS, Simone G. (org.) **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Loyola, 2010.

BARROS, M. M. **Violência escolar entre alunos do ensino médio integrado:** uma análise a partir do Instituto Federal do Ceará - *Campus* Iguatu. São Leopoldo: EST/PPG, 2014. Disponível: <http://dspace.est.edu.br> Acesso em: 12 abr. 2017.

BARROSO, Terezita P. B. **Vida familiar e vida escolar:** um estudo de caso sobre a trajetória escolar dos alunos internos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária - MG. Dissertação de Mestrado. Seropédica - RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2008.

BENELLI, Sílvio. J. **A lógica da internação:** instituições totais e disciplinares (des)educativas. São Paulo: Editora UNESP, 2014. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso: 06 set. 2017.

BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia B.; MACHADO, Cláudia. **Manual de Práticas Restaurativas - Justiça para o século 21.** Porto Alegre: AJURIS, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo:** Metodologia da pesquisa na sociologia. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. IN: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Decreto N° 7.234 de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/> Acesso: 20 ago. 2017.

_____. **O Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMTEC, 1994.

_____. **Lei N° 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

_____. **Projeto de Lei nº 267/2011.** Acrescenta o art. 53-A a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que "dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências", a fim de estabelecer deveres e responsabilidades à criança e ao adolescente estudante. Disponível em: <http://www.camara.gov.br> Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 1011/2011**. Define o crime de Intimidação escolar no Código Penal Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br> Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 5826/2016**. Acrescenta incisos IX e X ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir o combate a todas as formas de violência e a promoção de cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br> Acesso em: 1 nov. 2017.

_____. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 05 nov. 2017.

CALLEGARO, Marco M. **O novo inconsciente:** como a terapia cognitiva e as neurociências revolucionaram o modelo de processamento mental. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARREIRA, Débora B. X. **Violência nas escolas:** qual é o papel da gestão? Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br> Acesso: 24 ago. 2017.

CARRETERO, Mario; LEÓN, José A. Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia evolutiva. Vol. 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002. Disponivel em: <http://scielo.br>. Acesso em: 20 setembro 2016.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://scielo.br> Acesso: 25 ago. 2017.

CNMP - CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas:** Guia prático para educadores. Brasília - DF: 2014.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying: como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. p. 59-92. Disponivel em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso: 2016 jul. 2016.

DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within.** Unesco. Paris. 1996.

DIEFENBACH, Carla V. **Instituto Federal do Rio Grande do Sul Câmpus Sertão: memórias da cultura escolar através das narrativas de egressos do Cursto Técnico em Agropecuária (1972-2010).** Tese de Doutorado. UNISINOS: São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://repositario.jesuita.org.br> Acesso em: 06 abr. 2017.

DIEFENBACH, Carla V. V.; FISCHER, Beatriz D. Instituto Federal do Rio Grande do Sul/Campus Sertão: memórias de um ex-aluno, hoje professor. **Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br> Acesso em: 06 abr. 2017.

DIEHL, Astor A.; TATIM, Denise C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DORNELLES, Vinícius G.; SAYAGO, Cristina W.; RIBEIRO; Fernanda A. Bullying. IN: DORNELLES, V. G. & colaboradores. **Bullying:** Avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental. p. 25-36. Porto Alegre: Synopsys, 2012.

DUARTE, Maria L. C.; QUEIROZ, Zósimo M. O regime de internato como estratégia de equalização de oportunidades aos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Crato. **Conex. Ci. e Tecnol.** Fortaleza/CE, v. 10, n. 1, p. 51 - 57, Março - 2016. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br> Acesso: 28 maio 2017.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Identidade, juventude e crise.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FIGUEIREDO, Amilton M. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS:** A construção de uma nova institucionalidade. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Unisinos, Porto Alegre, 2014.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional.** Tese de Doutorado. São Leopoldo: Unisinos, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br>. Acesso em: 07 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. IN: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLATIN, Judith E. **Adolescência e individualidade:** uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1978.

GALVÃO, Afonso et. al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net> Acesso: 19 maio 2017.

GALTUNG, Johann. Violence, peace, and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969. Disponivel em: <http://www2.kobe-u.ac.jp>. Acesso: 26 fev. 2017.

GERHARDT, Tatiane E.; SILVEIRA, Denise T. (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/> Acesso em: 01 set. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SPOSITO, Marilia P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/> Acesso: 20 set. 2017.

GORVEIN, Nilda S. "System in conflict": Analysis of the conflict theory within a system. **Journal of Conflictology**, n. 1, 2009. Disponível em: <http://journal-of-conflictology.uoc.edu> Acesso: 08 maio 2017.

GUIMARÃES, Áurea M. Vigilância - punição e depredação escolar. **Educ. e Filos.**, Uberlância, 1(2), p. 69-75, 1987. Disponível em: <http://seer.ufu.br> Acesso: 06 jun. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012.** Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso: 26 set. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015.** Rio de Janeiro: 20136. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso: 20 mar. 2017.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Site Institucional.** 2017. Disponível em:<http://ifrs.edu.br> Acesos em 05 abr. 2017.

_____. **Regulamento dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) do IFRS.** Resolução nº 021, de 25 de fevereiro de 2014.

_____. **Regulamento dos Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEs) do IFRS.** Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014.

_____. **Regulamento dos Núcleos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (NEPGs) do IFRS.** Resolução nº 037, de 20 de junho de 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS 2014-2018.** Resolução nº 117, de 16 de dezembro de 2014.

_____. **Política de assistência estudantil do IFRS.** Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão. **Projeto Pedagógico Institucional.** 2011. Disponível em: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2015310101825703ppi_versao_final.pdf> Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Regulamento Disciplinar.** Sem data. Disponível em:<http://ifrs.edu.br> Acesos em 05 abr. 2017.

INEP. **Talis – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem. Relatório Nacional.** Brasília: INEP, 2014, 33p. Disponível em: <http://talis.inep.gov.br>. Acesso em: 07 abr. 2016.

JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2008.

KRUG, Etienne et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.** Geneva: OMS, 2002.

LECH, Marilise B. **Agressão na escola:** como entender e lidar com essa questão. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LISBOA, C. S. M.; HABIGZANG, L. F. Violência contra adolescentes. In: NEUFELD, C. B. (org.) **Terapia cognitivo-comportamental para adolescentes: uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental.** Porto Alegre: Artmed, 2017.

LOPES, Anchyses J. Considerações sobre o massacre de Realengo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte - MG, n. 37, p. 25-44, Julho/2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n37/n37a03.pdf> Acesso: 31 out. 2017.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria,** v. 81, n. 5, pp. S164-S172. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 set. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positiva, 2009.

MACEDO, D. M.; PETERSEN, C. S.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento cognitivo, socioemocial e físico na adolescência e as terapias cognitivas contemporâneas. In: NEUFELD, C. B. (org.) **Terapia cognitivo-comportamental para adolescentes:** uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTÍNEZ, Mario L. Nonviolence in social sciences: towards a consensual definition. **Revista de Paz y Conflictos**, 2015, v. 8, n. 1, p. 63-81. Disponível em> <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz> Acesso: 21 set. 2017.

MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de pesquisa,** v. 46, n. 161. p. 566-592, jul./set, 2016. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 08 out. 2017.

MATTOS, C. L. G.; COELHO, M. I. M. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. IN: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://scielo.org> Acesso: 10 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio:** Documento base. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dicionário Escolar Latino-Português**. 3ª. ed. Brasília: [s.n.], 1963. Disponivel em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso: 11 out. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA. **Acordo de cooperação que entre si celebram o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação, para a instituição do Pacto Nacional Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.** 2016. Disponível em: <http://educacaoemdireitoshumanos.mec.gov.br> Acesso em: 03 nov. 2017.

MORAIS, Normanda A.; ET AL. Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 379-387, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso: 28 maio 2017.

MORAIS, A. X.; BENELLI, S. J.; MONTEIRO, R. C. Identidade psicossocial dos adolescentes no Regime de Internato na Educação Agrícola. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 12, n.1, p. 74-89, 2013. Disponível em: <http://pepsic;bvsalud.irg/pdf/revpsico> Acesso: 06 set. 2017.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia evolutiva. Vol. 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia evolutiva. Vol. 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: facts and intervention. European **Journal of Psychology of Education**, n. 4, p. 495-510, 1997. Disponível em: <http://www.episcenter.psu.edu> Acesso: 04 maio 2017.

ONU - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** ONU: 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br> Acesso em: 30 out. 2017.

ORTEGA, Rosario. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. IN: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.). **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

PÁTARO, Carolina R.; OLIVA, Diego C. **Construindo a pesquisa: métodos, técnicas e práticas em sociologia.** Curitiba: InterSaberes, 2017.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. IN: LA TAILLE, Y. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor.** 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PEREIRA, Kátia S. **Violência contra professores nas escolas.** Estudo de Consultoria Legislativa. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, Maio de 2016. Disponível em: <www.camara.leg.br> Acesso em 07 abr. 2017.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza.** Edição Kindle. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PINO, Vanda A. F. **Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão: os discursos que permeiam o processo.** Dissertação de Mestrado. Passo Fundo - RS: UPF, 2016. Disponível em: <http://www.ppgl.upf.br> Acesso: 29 maio 2017.

PIVA, Maqueli E. **Educação profissional e assistência estudantil nos cursos técnicos:** um estudo de caso no IFRS - Campus Sertão. Dissertação de Mestrado. Seropédica - RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppga> Acesso: 29 ago. 2017.

POSSATO, B. C.; RODRIGUEZ-HIDALGO, A. J.; ORTEGA-RUIZ, R.; ZAN, D. D. P. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 20, n. 2, 2016, p. 357-366. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/> Acesso: 23 set. 2017.

PRIOTTO, Elis P. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas.** Dissertação de mestrado. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br> Acesso: 09 maio 2017.

REIS, Carlos E. D. **Violência escolar: a perspectiva da Folha de S. Paulo.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

RUIZ, Rosario Ortega (org.). **La convivencia escolar: qué es y como abordala.** Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Consejeria de Ecucación y Ciencia, 1998.

SADIR, Maria A. As dificuldades de relacionamento. In: LIPP, M. E. N. (org.). **O adolescente e seus dilemas:** orientação para pais e educadores. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SALLES, Eduardo. **Cinismo Ilustrado**. Site na internet. 2016. Disponível em: <http://www.cinismoilustrado.com> Acesso: 01 jun. 2017.

SALOMÃO, Elaine P. **A educação dos trabalhadores do campo no IFRS - *Campus* Sertão:** do escrito ao realizado. Dissertação de mestrado. Passo Fundo - RS: FAED, Universidade de Passo Fundo, 2017.

SCHILING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: Paraná - Secretaria de Estado da Educação. **Enfrentamento à violência na escola.** Curitiba: SEED, 2010..

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília - DF: Ministério da Educação, 2009.

SILVA, Flaviany R.; ASSIS, Simone G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://scielo.br> Acesso: 25 ago. 2017.

SINGER, Helena. Direitos Humanos na escola: a escola democrática. IN: SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação:** Outra palavras, outras práticas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES. Michele B.; MACHADO, Laeda B. Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 333-354, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://perspectiva.ufsc.br> Acesso: 02 jun. 2017.

SOUSA, Analicia M. Bullying e projetos de lei no Brasil: uma racionalidade vitimizante e punitiva sobre as relações humanas. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro - RJ, vol.6, nº 2, jul./dez. 2015, pág. 27-52. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v6n2/03.pdf> Acesso: 02 nov. 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SPENGLER, Fabiana M. **Da jurisdição à mediação: por uma outra cultura no tratamento dos conflitos.** Ijuí - RS: Ed. Unijuí, 2010.

SPENTHOF, Odair J. **"Formação de cabeças ou de braços":** tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Sertão (1963-2008). Tese de Doutorado. UNISINOS: São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br> Acesso em: 04 abr. 2017.

URRUTIGARAY, Maria C. **Desenvolvimento da infância e adolescência.** Rio de Janeiro: Estácio, 2016.

VASCONCELOS, Carlos E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas.** São Paulo: Método, 2008.

VENDRUSCOLO, Luciane G. **A dinâmica das relações na convivência em internato:** concepções de alunos do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Concórdia. Dissertação de Mestrado. Joaçaba - SC: UNOESC, 2013.

VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio; SANDI, Ana Maria Pasinato; SOPELSA, Ortenila. Relações interpessoais em uma instituição de ensino com internato: conflitos e mediações. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, vol. ext., n. 2, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/248>. Acesso: 02 set. 2017.

VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

WARAT, Luis A. **Surfando na pororoca:** o ofício do mediador. Volume III. Florianópolis: Fundação Boieteux, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZILIO, Anita C. R. **Dificuldades e possibilidades no processo de integração da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio com as famílias dos alunos residentes.** Dissertação de Mestrado. Seropédica - RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I - FICHA DE INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O (A) PARTICIPANTE

Número da Entrevista	**Data**
Iniciais	
Idade	
Gênero	( ) Feminino ( ) Masculino
Situação escolar anterior	
Município onde estudava anteriormente	
Estudou o ensino fundamental em que tipo de escola	( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Particular ( ) Área Urbana ( ) Área Rural ( ) Escola nucleada
ituação escolar atual	
Curso	( ) TAG ( ) TMSI
Ano que está cursando	( ) 1° ( ) 2° ( ) 3°
Modalidade Residência Estudantil	( ) Semi-Residência ( ) Residência ( ) Externo
Situação familiar	
Município onde residem	
Área	( ) Rural ( ) Urbana ( ) Área indígena ( ) Área quilombola
Componentes do grupo familiar	( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmão(s) ( ) Avó(s) ( ) Outros:
Escolaridade dos responsáveis	Pai Mãe ( ) ( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) ( ) Ensino Fundamental Completo ( ) ( ) Ensino Médio Incompleto ( ) ( ) Ensino Médio Completo ( ) ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) ( ) Ensino Superior Completo ( ) ( ) Pós-graduação
Estudante beneficiário do Programa de Benefícios por vulnerabilidade socioeconômica?	( ) Não ( ) Sim, grupo de grande vulnerabilidade ( ) Sim, grupo de vulnerabilidade mediana ( ) Sim, grupo de baixa vulnerabilidade

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

FALA INTRODUTÓRIA:

Vamos conversar um pouquinho sobre o tema convivência e violência na escola. Lembrando mais uma vez, você pode manifestar sua opinião que a tua fala não será divulgada para ninguém nem na escola nem na família ou sociedade. Quando for responder a algumas perguntas que vou te fazer, você também não precisa fazer referência a nomes se não se sentir à vontade. Se não se sentir bem de responder alguma das perguntas, não tem problema, pode dizer que pulamos e passamos para a próxima, tá bom?

Vou pedir que você pense nas suas experiências de vida, tanto nesta quanto nas outras escolas em que você estudou antes. Comente como foi a experiência, o que você achou, o que sentiu e qual a sua opinião. Alguma dúvida?

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) **Na sua opinião, como é a convivência entre os estudantes na escola atual?**
2) **E como é a convivência entre os estudantes, os professores e os servidores na escola atual?**
3) **Que formas de conflito você acha que existem na sua escola?**
4) **Você já teve problemas de convivência ou conflitos com algum colega?** CASO O ESTUDANTE RESPONDA POSITIVAMENTE:
    a. Como foi?
    b. O que você sentiu quando isso aconteceu?
    c. O que você fez para lidar com a situação?
5) **Para você, o que é violência escolar?**
6) **Por que você acha que a violência acontece nas escolas?**
7) **Você acha que na escola atual existe violência?** CASO O ESTUDANTE RESPONDA POSITIVAMENTE:
    a. De que tipo?
    b. Entre quem?
    c. Por que você acha que ela ocorre?
    d. Acha que é mais intensa entre meninos ou entre meninas? Por que?
8) **Você já sofreu alguma forma de violência na escola?** CASO O ESTUDANTE RESPONDA POSITIVAMENTE:
    a. Quando e como foi?
    b. O que você sentiu quando isso aconteceu?
    c. Como lidou com a situação?
9) **Você acha que alguma vez já cometeu prática de violência com um colega? Se sim, como foi?** CASO O ESTUDANTE RESPONDA POSITIVAMENTE:
    a. Quando e como foi?
    b. O que você sentiu quando isso aconteceu?
    c. O que você fez para lidar com a situação?
10) **Você considera que já foi vítima de alguma forma de violência que partiu não de colegas, mas sim da própria escola, dos professores e outros servidores? Se sim, como foi?** (ESTA PERGUNTA SERÁ FEITA APENAS SE NÃO FOR MENCIONADO NADA NESTE SENTIDO PELO ESTUDANTE NAS QUESTÕES ANTERIORES)
11) **O que você acha das regras de convivência da sua escola?**
12) **O que você acha da forma como os professores e outros profissionais da escola lidam com os conflitos?**
13) **Na sua opinião, como os professores e outros profissionais da escola podem ajudar os estudantes a conviverem melhor?**

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Passo Fundo
FAED – Faculdade de Educação – PPGEdu – Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a):

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre CONFLITIVIDADE E CONVIVÊNCIA ENTRE ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO: AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO IFRS - CAMPUS SERTÃO, de responsabilidade da pesquisadora GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA. Esta pesquisa justifica-se devido a grande necessidade vivenciada pelas escolas em compreender os processos de conflito e desenvolver formas de lidar com eles de forma a promover uma melhor convivência na escola e na sociedade. O principal objetivo da pesquisa é compreender quais os principais conflitos vivenciados no ambiente escolar entre adolescentes e compreender melhor como a escola pode ajudá-los.

Caso esteja de acordo, seu (sua) filho (a) participará de uma entrevista com o assunto convivência escolar, onde serão feitas algumas perguntas sobre sua vivência e opinião sobre conflitos na escola. A mesma será realizada nas dependências da instituição onde ele (a) estuda, sem prejuízo das atividades acadêmicas. Estima-se que o tempo da entrevista irá durar entre 15 e 30 minutos. Estima-se também que não haverá desconforto psicológico, no entanto, caso seja identificado sofrimento mental elevado durante a entrevista, a pesquisadora compromete-se a interromper a entrevista, orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) a profissionais especializados se necessário. Para facilitar a realização da entrevista, o áudio será gravado e posteriormente transcrito pela pesquisadora; depois de ser passado para texto, o áudio da entrevista será deletado, não sendo este divulgado em lugar algum.

Ao participar da pesquisa, seu (sua) filho (a) estará colaborando com o desenvolvimento científico no campo da educação. Os resultados também serão compartilhados com a equipe da instituição onde você estuda, o que pode resultar em benefícios para uma melhor convivência na sua comunidade escolar.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. A participação nessa pesquisa não é obrigatória, e você tem liberdade para orientar seu filho(a) a não participação da pesquisa em qualquer momento, retirando seu consentimento. Nesse caso, é preciso formalizar a desistência diretamente para a pesquisadora através dos contatos que estao abaixo. Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

O sigilo acerca da identidade do seu (sua) filho (a) é garantido. Os resultados obtidos a partir dos dados no questionário serão divulgados, mas você terá a garantia de que o nome de seu (sua) filho(a), bem como outras informações particulares que levem a sua identificação, não serão divulgadas.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora **Gabriele Albuquerque Silva** no telefone (54) 9955-2343; ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda com a participação de seu(sua) filho(a) _____ na pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradeço a sua colaboração e solicito a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de ____ de ____.

Nome do (a) responsável pelo (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

APÊNDICE IV - TERMO DE ASSENTIMENTO A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES

FAED – Faculdade de Educação – PPGEdu – Pós-Graduação em Educação

ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado(a) estudante:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre CONFLITIVIDADE E CONVIVÊNCIA ENTRE ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO: AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO IFRS - CAMPUS SERTÃO, de responsabilidade da pesquisadora GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA. Esta pesquisa quer saber um pouco sobre a suas experiências de vida e a sua opinião sobre temas relacionados à convivência na escola.

Se você aceitar esse convite, irá participar de uma entrevista com duração entre 15 e 30 minutos, que será marcada na sua escola em um dia e horário de sua preferência. Você também não será prejudicado nos seus compromissos de aula. Esperamos que a entrevista não vá te dar prejudicar, talvez você sinta apenas um pequeno desconforto psicológico para falar de algumas situações. Se você se sentir mal, pode falar durante a entrevista, que vamos interromper, te dar suporte, orientação e se for preciso, fazer um encaminhamento a um profissional que possa lhe ajudar.

Sua participação é muito importante e vai colaborar para o conhecimento na área da educação. Os resultados também serão compartilhados com a equipe da instituição onde você estuda (sem mencionar a sua identidade em nenhum momento), o que pode resultar em benefícios para uma melhor convivência na sua comunidade escolar ou até mesmo para outros estudantes que futuramente estudarão nela.

Se você tiver qualquer dúvida durante a pesquisa, pode perguntar sem problemas que irei esclarecer para você. A sua participação não é obrigatória, e sim voluntária – assim, caso você mude de ideia e queira parar de participar, é só me avisar. Você não gastará nada de dinheiro para participar. Também não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

O seu nome não será divulgado. Durante a entrevista, o áudio vai ser gravado, mas é apenas para que possamos conversar de forma mais tranquila. Depois, vou apenas escutar para digitar o que conversamos, e depois que terminar, o áudio será deletado. Vou trabalhar apenas com a entrevista digitada depois, sem sua identificação, então pode ficar tranquilo que a gravação da entrevista não será mostrada para ninguém.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre mudanças ocorridas na pesquisa que não constam nesse documento, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora **Gabriele Albuquerque Silva** no telefone (54) 9955-2343; ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar do meu estudo como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Seus pais ou responsáveis legais também precisam concordar com a sua participação, e assinar um termo que será fornecido e deve ser entregue junto com este documento.

Desde já, agradecemos muito a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de ____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

APÊNDICE V - CONVITE AOS ESTUDANTES PARA PARTICIPAR DAS ENTREVISTAS

Cartaz divulgado no mural e página do Facebook:

Mensagem individualizada enviada por Facebook

Oi NOME DO(A) ALUNO(A)!
Gostaria de te convidar para participar de uma pesquisa que estou fazendo para minha dissertação de mestrado na UPF. Ela é sobre a questão da convivência e conflitos na escola (não tem nada a ver com registro do DAE, é uma pesquisa anônima). Acho que você poderia me ajudar muito com suas opiniões. Ela é sigilosa, ou seja, o seu nome não vai ser divulgado em nenhum meio; tudo o que eu preciso é da sua visão e suas opiniões sobre este tema baseadas nas suas experiências como aluno.
A participação consiste em apenas uma entrevista, que acredito que não vai tomar muito além de 20 ou 30 minutos do seu tempo. Seria uma baita ajuda, você também estará colaborando com a melhoria dos atendimentos e projetos que a escola pode desenvolver.
Por favor, se tens esse interesse, me avisa e combinamos um horário e te passo mais detalhes, ok? Abraços

APÊNDICE VI - AMOSTRA ENTREVISTADA

Número da entrevista	Gênero	Idade	Curso	Ano que está cursando	Modalidade de Residência
01	M	17	TAG	3º	RE
02	M	16	TAG	2º	RE
03	M	17	TAG	3º	EXTERNO
04	F	16	TAG	2º	RE
05	M	14	TAG	1º	RE
06	F	16	TAG	3º	RE
07	F	16	TAG	3º	RE
08	F	15	TAG	1º	RE
09	M	17	TAG	2º	RE (EX-EXTERNO)
10	M	15	TAG	2º	SR
11	M	16	TMSI	2º	RE
12	F	15	TAG	1º	RE
13	M	15	TMSI	1º	RE
14	M	17	TMSI	1º	RE (EX-SR)
15	M	18	TMSI	1º	RE (EX-EXTERNO)
16	M	16	TMSI	1º	RE
17	F	15	TMSI	2º	RE
18	F	15	TAG	2º	SR
19	M	18	TAG	2º	EXTERNO (EX-RE)

ANEXOS

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conflitividade e convivência entre adolescentes no ensino médio: ação político-pedagógica no IFRS - CAMPUS SERTÃO
Pesquisador: GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 61887916.2.0000.5342
Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.858.267

Apresentação do Projeto:
É um estudo de caso acerca da convivência e violência escolar, através da realização de análises documentais e entrevistas com adolescentes que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. Será investigado o fenômeno da conflitividade escolar no campus, com o objetivo de compreender e avaliar a ação político-pedagógica existente nesta instituição e suas potencialidades futuras a serem trabalhadas. Serão convidados estudantes que frequentam os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.
As entrevistas serão semiestruturadas. Também será preenchida uma ficha com alguns dados básicos do participante para registrar o perfil da amostra e caracterizar brevemente seu contexto, o que pode colaborar para a posterior análise das entrevistas (Anexo I). A entrevista será realizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III) pelos responsáveis legais e um Termo de Assentimento (Anexo IV) pelos estudantes. A definição do número de entrevistas, será realizada amostragem por tipicidade, que Marconi e Lakatos (2011) colocam como a escolha de uma amostragem representativa. Para tanto, serão realizadas entrevistas com estudantes que proporcionem uma variedade no que se refere ao gênero, curso e série cursada, situação socioeconômica, entre outros, que serão identificados na ficha que será respondida

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

previamente a realização da entrevista.
Realização de um estudo de caso qualitativo. Serão realizadas entrevistas com adolescentes, independente do gênero/sexo, com idade entre 14 e
18 anos, estudantes de ensino médio integrado ao ensino técnico do Campus Sertão do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul). Serão convidados estudantes que frequentam os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.As entrevistas serão semiestruturadas. Também será preenchida uma ficha com alguns dados
básicos do participante para registrar o perfil da amostra e caracterizar brevemente seu contexto, o que pode colaborar para a posterior análise das
entrevistas. A entrevista será realizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais e um Termo
de Assentimento pelos estudantes. O local para realização da entrevista serão as dependências do IFRS Campus Sertão, em uma sala reservada e
preservando o sigilo das informações

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
O objetivo geral da pesquisa é investigar a ação político-pedagógica do IFRS Campus Sertão no campo da convivência escolar, colaborando com a compreensão deste fenômeno e o desenvolvimento de ações e políticas educacionais na gestão de conflitos escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Avalia-se um desconforto mínimo que pode ser gerado nos estudantes, por tratar-se de um tema que pode ativar reações emocionais. No entanto, será colocado que o estudante pode se manifestar caso se sinta desconfortável com a conversa, sendo que se for este o caso a entrevista será
interrompida e o estudante será encaminhado para serviços especializados de suporte psicológico.
Benefícios:
Pretende-se com a pesquisa a construção de ações político-pedagógicas mais efetivas na gestão adequada dos conflitos interpessoais na instituição, bem como a prevenção da violência escolar. Desta forma, avalia-se que haverão benefícios múltiplos para o bem-estar psicossocial de toda a

comunidade escolar da qual o estudante entrevistado faz parte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de dissertação de mestrado que atende todas as exigências regulamentares e a normatização da ética na pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;

b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	10/11/2016		Aceito

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-

Continuação do Parecer: 1.858.267

Básicas do Projeto	ETO_808927.pdf	20:19:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetofinal.docx	10/11/2016 20:15:45	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	10/11/2016 20:13:55	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/11/2016 20:13:31	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
Outros	declaracao.pdf	10/11/2016 20:09:12	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	10/11/2016 19:58:09	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	10/11/2016 19:55:14	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	10/11/2016 19:52:29	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/11/2016 19:51:24	GABRIELE ALBUQUERQUE SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PASSO FUNDO, 09 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador)

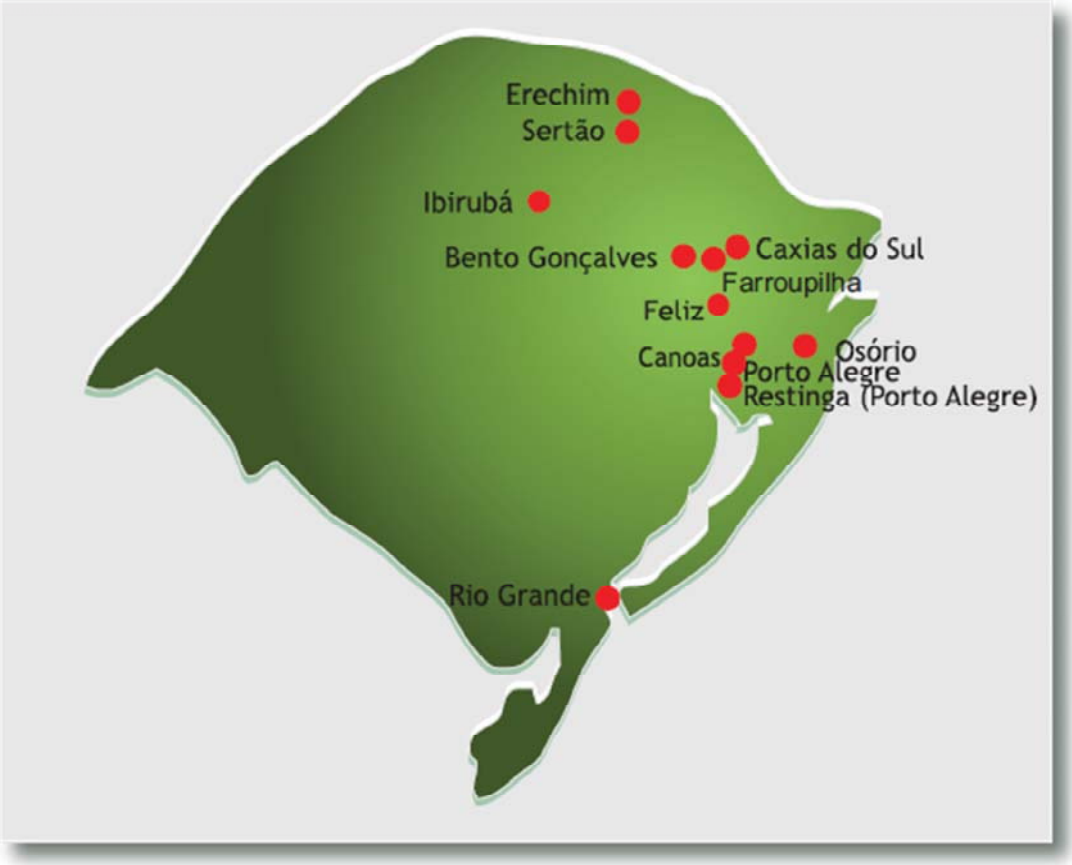
Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

ANEXO II - IFRS - Campus Sertão: Imagens

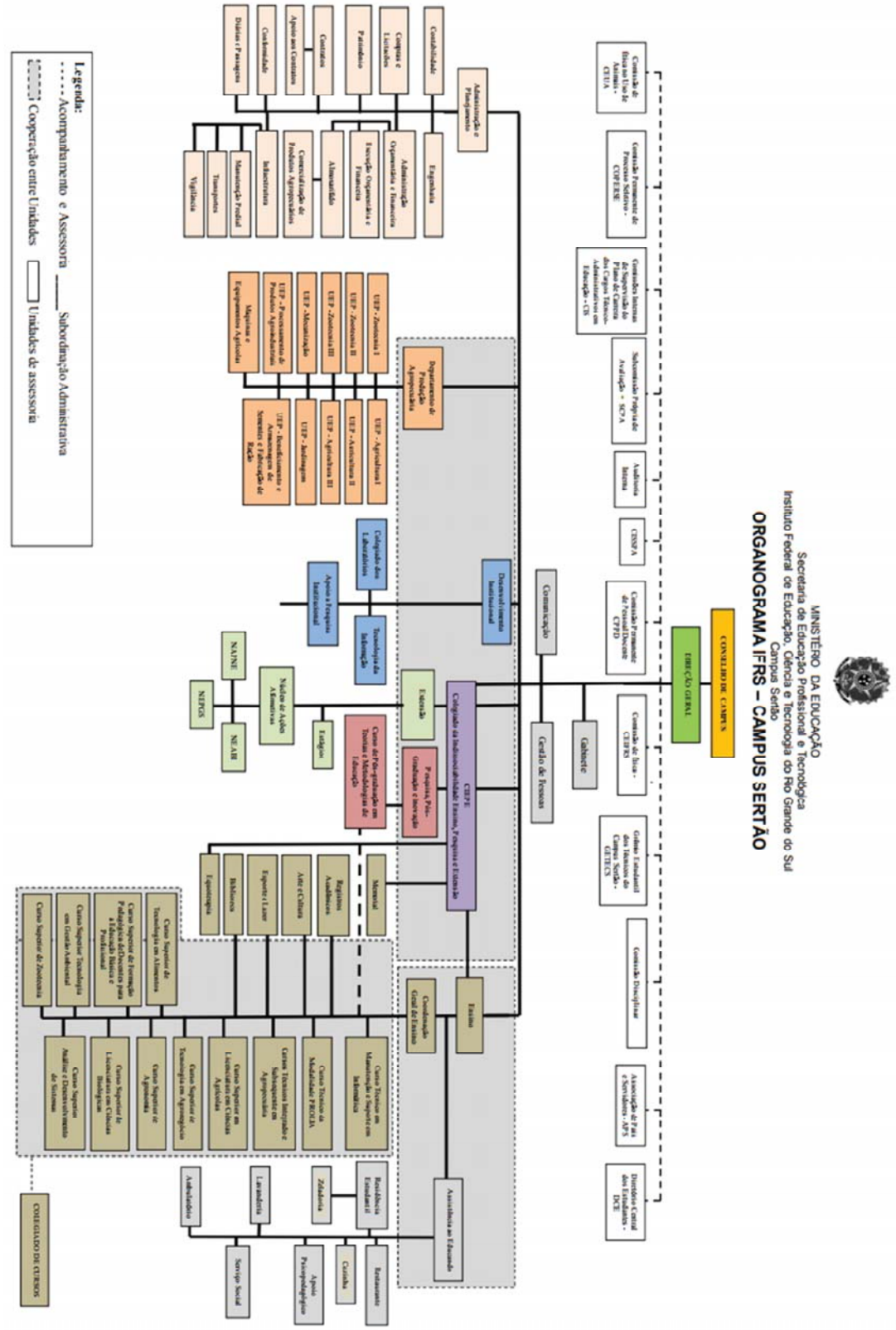
Imagem retiradas do site Google Maps (http://maps.google.com) em 31 de agosto de 2017:

Mapa ilustrativo produzido pela Cooperativa de Estudantes (COOPERA):

ANEXO III - MAPA DOS CAMPI DO IFRS



ANEXO IV - ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL



ANEXO V - FOTOGRAFIAS

Fotografias da área da Residência Estudantil do IFRS - *Campus* Sertão.

ANEXO VI - REGULAMENTO DISCIPLINAR

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS SERTÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO - CGAE
REGULAMENTO DISCIPLINAR

CAPÍTULO I
DOS OBJETIVOS E FINS

Art. 1º. O presente regulamento disciplinar do corpo discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Sertão tem por objetivo e finalidade estabelecer as normas gerais de conduta e aplicação de medidas socioeducativas ao corpo discente, em conformidade com a legislação vigente.

CAPÍTULO II
DO CORPO DISCENTE

Art. 2º. O corpo discente do IFRS – Campus Sertão é constituído pelos alunos regularmente matriculados nos diversos cursos e programas oferecidos pela instituição. Parágrafo único. Nenhum membro do corpo discente poderá eximir-se do cumprimento das normas dispostas neste regulamento alegando desconhecê-las.

CAPÍTULO III
DOS DIREITOS DO ALUNO

Art. 3º. São direitos do corpo discente:

I. Ser tratado com respeito, atenção e urbanidade, assim como ter sua integridade física e moral preservada por todos os membros da comunidade escolar;

II. Participar das atividades curriculares e extracurriculares oferecidas aos alunos, em conformidade com as normas do IFRS – Campus Sertão;

III. Ter ciência de qualquer acusação que lhe for atribuída, assim como recorrer de qualquer medida socioeducativa aplicada, tendo garantido o direito a ampla defesa;

IV. Ir e vir livremente em todas as dependências do IFRS – Campus Sertão de acordo com as normas de acesso e permanência;

V. Usufruir de todos os programas e serviços de assistência oferecidos aos alunos pelo IFRS – Campus Sertão;

VI. Votar e ser votado para representantes dos órgãos estudantis, de acordo com as respectivas normas e regulamentos vigentes;

VII. Apresentar sugestões para a melhoria da gestão de pessoas, materiais e do processo ensino-aprendizagem, bem como expressar e manifestar opinião, observando os limites legais;

VIII. Solicitar auxílio aos professores para o equacionamento dos problemas encontrados nos estudos de qualquer disciplina ou atividade, exceto se forem decorrentes de visível desinteresse e infrequência voluntária;

IX. Promover e organizar eventos na instituição com o devido deferimento das coordenações competentes;

X. Ter acesso aos trabalhos solicitados pelos professores, corrigidos e avaliados;

XI. Quando convocado pela Instituição, o aluno, em qualquer regime, poderá utilizar a hospedagem e demais refeições correspondentes ao período da convocação.

CAPÍTULO IV
DOS DEVERES

Art. 4º. São deveres do corpo discente:

I. Participar efetivamente das atividades curriculares e extracurriculares de ensino e/ou educação, objetivando o melhor aproveitamento;

II. Atender efetivamente as convocações de órgãos colegiados, diretoria, departamentos e coordenações para conhecimento ou deliberação de interesse da comunidade escolar;

III. Zelar pela conservação e/ou preservação da higiene e manutenção dos ambientes e do patrimônio do IFRS – Campus Sertão;

IV. Levar ao conhecimento dos servidores responsáveis atos e fatos que ponham em risco a segurança de colegas, servidores, visitantes ou o patrimônio do IFRS – Campus Sertão;

V. Cumprir as normas, regulamentos e orientações do IFRS – Campus Sertão;

VI. Manter conduta compatível com o ambiente educacional em todas as atividades da instituição, preservando a integridade física e moral das pessoas;

VII. Adquirir enxoval, material didático e pertences, conforme determinação do IFRS – Campus Sertão, responsabilizando-se por sua guarda;

VIII. A qualquer momento, permitir a vistoria da Casa do Estudante ou em seus pertences e revista pessoal, quando necessário.

§ 1º. Quando a vistoria for realizada no armário, será na presença do aluno responsável.

§ 2º. Caso o aluno não esteja presente, o armário será lacrado e recolhido na presença de testemunhas que assinarão termo de ocorrência.

§ 3º. O deslacramento e a vistoria somente ocorrerão na presença do proprietário ou responsável legal e de testemunhas.

IX. Observar todas as exigências legais para afastamentos ou saídas do IFRS – Campus Sertão; X. Fechar as janelas e torneiras, desligar luzes e aparelhos eletro-eletrônicos e chavear a porta do apartamento após a saída de todos os ocupantes. Parágrafo único - Os armários deverão estar sempre chaveados.

XI. Apresentar-se devidamente asseado e trajado de acordo com as atividades a serem desenvolvidas;

XII. Comunicar mediante preenchimento de ficha específica a sua permanência nos finais de semana e as refeições que irá fazer no refeitório, responsabilizando-se pelo fiel cumprimento;

XIII. Tratar as pessoas e os novos colegas com urbanidade e presteza para uma perfeita integração e adaptação à comunidade escolar.

CAPÍTULO V
DAS PROIBIÇÕES

Art. 5º. Aos integrantes do corpo discente é vedado, em qualquer atividade de ensino:

I. Proceder de forma desrespeitosa no processo ensino-aprendizagem, bem como provocar ou participar de algazarras ou outras manifestações que perturbem a ordem;

II. Causar dano físico e/ou moral, independente do meio utilizado, bem como cometer ofensa contra qualquer pessoa da comunidade escolar;

III. Usar de qualquer meio ilícito para auferir vantagem para si ou para outrem;

IV. Alterar ou deturpar o teor de documentos oficiais;

V. Retirar de qualquer setor ou departamento, sem estarem legalmente autorizados, documentos ou bens pertencentes ao patrimônio público e/ou de terceiros;

VI. Portar ou fazer uso de bebidas alcoólicas, fumo, entorpecentes, bem como qualquer substância tóxica, que altere transitoriamente a personalidade;

VII. Portar ou fazer uso de armas, materiais inflamáveis, explosivos de qualquer natureza que represente perigo para si e para a comunidade escolar;

VIII. Atentar ao pudor e praticar atos libidinosos em qualquer momento e sobre qualquer aspecto nas dependências da Instituição;

IX. Exercer atividades comerciais, político-partidárias ou de propaganda no âmbito do Campus, excetuando-se os casos devidamente autorizados pela direção;

X. Utilizar os microcomputadores ou outros equipamentos eletrônicos da instituição em atividades alheias às de ensino;

XI. Utilizar aparelho celular e outros aparelhos sonoros em situações que impeçam o bom rendimento do processo ensino-aprendizagem ou perturbem o convívio escolar;

XII. Usar barragens, rios, lagos e açudes da Instituição e proximidades para banho ou pesca ou qualquer outra atividade não autorizada;

XIII. Causar dano ao patrimônio público;

XIV. Apoderar-se de coisa alheia móvel;

XV. Subtrair coisa alheia móvel para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa;

XVI. Adquirir, receber ou ocultar coisa tendo conhecimento de procedência suspeita;

XVII. Fumar em ambiente escolar; XVIII. Divulgar por qualquer meio de publicidade assuntos que envolvam direta ou indiretamente o nome da Instituição e servidores, sem autorização;

XIX. Cometer atos de vandalismo, pichações e congêneres.

CAPÍTULO VI
DAS RESPONSABILIDADES

Art. 6º. O aluno responderá por infração disciplinar cometidas no âmbito da Instituição.

Art. 7º. Comete Infração Disciplinar o aluno que infringir os deveres e as proibições deste Regulamento Disciplinar.

Art. 8º. Comprovada a sua autoria e materialidade, o aluno ou seu responsável, terá obrigação de reparar os danos causados ao patrimônio público ou a terceiros.

Art. 9º. Para os casos não previstos neste regulamento ou que sobrepor à competência da Instituição será utilizado como fonte subsidiária o Estatuto da Criança e do Adolescente e/ou legislação comum.

CAPÍTULO VII
DAS SANÇÕES DISCIPLINARES

Art. 10º. São sanções disciplinares:

I. Advertência escrita;

iI. Atividades orientadas;

III. Suspensão;

IV. Perda do regime de residência ou regime de semiresidência;

V. Desligamento da Instituição.

Parágrafo único. As sanções disciplinares são classificadas em Leve, Média e Grave. Será aplicado o Inciso I para as infrações consideradas Leves; incisos II, III e IV para as infrações consideradas Médias; e Inciso V para as infrações consideradas Graves.

Art. 11. Na aplicação das sanções disciplinares, levar-se-á em consideração a gravidade da infração cometida, os danos que dela provierem para os colegas, servidores e a Instituição, as circunstâncias agravantes ou atenuantes e os antecedentes do aluno.

Art. 12. São circunstâncias atenuantes:

I - Ter bom rendimento escolar (todas as notas acima de 50% de rendimento) e/ou ser considerado aluno destaque em Conselho de Classe;

II - Ter realizado atividades relevantes e notórias à Instituição;

III – Ter realizado atividades de voluntariado à Instituição;

IV - Ser infrator disciplinar primário;

V – Cometer infração disciplinar por motivo de força maior.

Art. 13. São circunstâncias agravantes:

I – Por imprudência, negligência e imperícia;

II – Baixo rendimento escolar (abaixo de 50% nas notas);

III - Ser reincidente em infração disciplinar;

IV - Por motivo fútil;

V - Cometer a infração com dolo.

Art. 14. As sanções disciplinares serão assentadas na Pasta Individual do Aluno na Coordenação Geral de Atendimento ao Educando, com a tipificação da infração disciplinar cometida.

Art. 15. À Comissão Disciplinar será composta pelo Coordenador Geral de Assistência ao Educando, Coordenador de Assistência ao Educando, Coordenador Geral de Ensino e por um representante da Orientação Educacional do IFRS – Campus Sertão, à qual compete apurar as infrações disciplinares e a aplicação imediata das sanções de atividades orientadas, suspensão pelo tempo que julgar necessário e perda da residência ou regime de semiresidência.

Parágrafo único. As infrações disciplinares serão apuradas por ato sumário através da tomada de depoimentos dos envolvidos, se houver necessidade através de acareações, investigações e outras diligências cabíveis, de modo a permitir a completa elucidação dos fatos os quais deverão ser reduzidos a termos datados e assinados.

Art. 16. Sempre que a infração disciplinar praticada pelo aluno ensejar imposição de sanção de desligamento da Instituição, será precedido de Processo Disciplinar.

Parágrafo único. A necessidade de instauração de Processo Disciplinar será comunicada por escrito pela Coordenação Geral de Assistência ao Educando à Direção-Geral, contendo o resumo dos atos ou fatos e documentos considerados relevantes para instrução do Processo Disciplinar.

Art. 17. A sanção de advertência escrita será aplicada ao aluno no caso de inobservância ao disposto no art. 4º, incisos I a XII e/ou infringir ao disposto no art. 5º., incisos I, III, VIII, IX, X, XI e XVIII.

Art.18. As sanções de atividades orientadas, suspensão ou perda do regime de residência ou de semiresidência, será aplicada ao aluno no caso de inobservância ao disposto no art. 4º, inciso XIII e/ou infringir ao disposto no Art. 5o , incisos II, IV, V, VI, XII, XIII, XVII e XIX ou no caso de reincidência no disposto dos art. 17 e/ou art.18.

Parágrafo único. A sanção de atividades orientadas terá no mínimo 10% da carga horária destinada à pesquisa inerente à atividade em execução.

Art.19. A sanção de Desligamento da Instituição será aplicada ao aluno que infringir ao disposto no artigo 5º, incisos VII, XIV, XV e XVI, ou por solicitação da Comissão Disciplinar. Art. 20. Caso a sanção de suspensão coincidir com dias de avaliação, trabalhos ou outras atividades realizadas nesse período, o aluno terá direito às mesmas, bem como aos Exames Finais.

Art. 21. O aluno que estiver cumprindo sanção disciplinar não poderá participar das atividades extraclasse promovidas pela Instituição ou representar a mesma. O mesmo se aplica ao aluno que estiver com rendimento abaixo de 50% em mais de 3 (três) disciplinas, definido em Conselho de Classe.

Art. 22. Para os alunos com excesso de faltas (acima de 5%) no semestre, adotarse-ão os seguintes critérios:

a) alunos residentes: perda do regime de residência;
b) alunos semiresidentes: perda do regime de semiresidência e prestação de atividades orientadas;
c) alunos externos: prestação de atividades orientadas.

Parágrafo Primeiro. O aluno residente ou semiresidente cumprido 1/3 da sanção disciplinar poderá requerer o retorno mediante análise e avaliação pela Comissão Disciplinar. Parágrafo Segundo. Para os alunos da Terceira Série que estiverem frequentando o segundo semestre e possuírem excesso de faltas (acima de 5%) no semestre, deverão cumprir atividades orientadas de até 120 horas junto aos setores da IFRS – Campus Sertão.

Art. 23. O aluno que perdeu o direito ao regime de residência ou regime de semiresidência somente poderá permanecer no IFRS – Campus Sertão até às 17 horas, salvo com autorização escrita da CGAE.

CAPÍTULO VIII
DO PROCESSO DISCIPLINAR

Art. 24. O Processo Disciplinar é o instrumento destinado a apurar a responsabilidade do aluno por infração disciplinar praticada no exercício das atividades curriculares e extracurriculares, com fim de buscar a materialidade e autoria dos fatos, estabelecendo a gravidade da infração cometida.

Art. 25. O Processo Disciplinar será conduzido pela Comissão de Processo Disciplinar - CPD, composta por três servidores do quadro efetivo do IFRS – Campus Sertão, designados através de portaria do Diretor Geral.

Art. 26. A Comissão de Processo Disciplinar - CPD exercerá suas atividades com independência e imparcialidade, assegurado o sigilo necessário à elucidação do fato ou exigido pelo interesse da administração. Parágrafo único. As reuniões e as audiências das comissões terão caráter reservado.

Art. 27. A Comissão de Processo Disciplinar - CPD tem poder para convocar pessoas para prestar depoimentos ou informações sobre os fatos, objetos de apuração, notificar os pais ou responsáveis do aluno, quando julgar necessário.

Art. 28. O Processo Disciplinar se desenvolve nas seguintes fases: I. Instauração, com a publicação da portaria que constituir a CPD no Boletim de Serviço da Instituição; II. Instrução, defesa e relatório;

§1º. A instrução é o conjunto de atos mediante os quais se busca apurar os fatos indicados e produzir as provas necessárias.

§ 2º. A defesa será sempre escrita e o aluno indiciado terá assegurado o pleno direito à ampla defesa e ao contraditório.

§ 3º. O relatório é peça final elaborada pela CPD e endereçada ao Diretor Geral, com síntese dos acontecimentos do processo, os elementos tecidos pela defesa e as conclusões da CPD, com a indicação da decisão que entende adequada ao caso concreto.

III. Julgamento.

§ 1º. O Diretor Geral deverá no prazo de 05 (cinco) dias úteis proferir sua decisão sobre o processo disciplinar, analisando o relatório apresentado pela CPD, podendo acatar a decisão, salvo se contrário às provas dos autos.

§ 2º. Quando o relatório contrariar a prova dos autos, a autoridade julgadora poderá, motivadamente, agravar a penalidade proposta, abrandá-la ou isentar o aluno da responsabilidade.

Art. 29. O prazo para a conclusão do Processo Disciplinar será de 15 dias, podendo ser prorrogado por igual período quando as circunstâncias o exigirem.

Art. 30. É assegurado ao aluno que responde ao processo disciplinar o direito de acompanhar o mesmo, pessoalmente ou por intermédio de procurador legalmente constituído.

Art. 31. Os depoimentos serão prestados oralmente e reduzidos a termo, não sendo lícito trazê-los por escrito.

Art. 32. Tipificada a infração, a CPD fará a indiciação do aluno, especificando os fatos a ele imputados e as respectivas provas, notificando os pais, caso seja menor de idade.

Parágrafo único. O indiciado será citado por mandado expedido pelo presidente da CPD para apresentar defesa escrita no prazo de 3 (três) dias úteis, assegurando-lhe vistas ao processo na repartição.

Art. 33. Após o julgamento o aluno terá 3 (três) dias úteis, a contar do dia da ciência da sanção, para recorrer por escrito da decisão ao Reitor do IFRS.

Art. 34. Do Processo Disciplinar poderá resultar:

I. Arquivamento do processo;

II. Aplicação das sanções previstas no Art. 10 deste regulamento disciplinar.

Art. 35. O Processo Disciplinar finda com o Termo de Encerramento e, quando for o caso, com a comprovação do cumprimento da sanção disciplinar que será encaminhado pela CGAE ao Diretor-Geral para ciência e devolução para arquivamento na CGAE.

CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 36. O aluno que perder o regime de residência ou regime de semiresidência, desistir ou se transferir, não terá direito à devolução de qualquer taxa paga à Instituição ou acesso aos alojamentos dos moradores.

Art. 37. É responsabilidade da família o assessoramento e acompanhamento permanente em relação ao aproveitamento e procedimento do aluno durante todo o curso, devendo se fazer presente na Instituição, no mínimo duas vezes ao ano ou sempre que lhe for solicitada.

Art. 38. O IFRS – Campus Sertão se exime de qualquer responsabilidade por fato que possa ocorrer ao aluno fora de seus limites físicos, salvo quando em atividades representando a Instituição.

Art. 39. Somente serão consideradas faltas justificadas aquelas apresentadas no prazo de 48 horas após o retorno à Instituição através de atestados de saúde, comprovante de compromisso com serviço militar, atestado de óbito ou Convocação Judicial. Parágrafo único. Os referidos atestados justificam, mas não abonam as faltas, salvo por doenças infecto-contagiosas prescritas em lei. As demais justificativas apresentadas pelo aluno não elencadas no "caput" deverão ser analisadas pela CGAE.

Art. 40 - O aluno que frequentar a Instituição em regime de residência poderá usufruir de alojamento, refeições (café, almoço, lanches e janta), além das atividades educacionais; em regime de semiresidência, poderá usufruir do almoço, além das atividades educacionais; em regime de externato poderá usufruir das atividades educacionais.

§1º - Para usufruir as demais refeições o aluno em regime de semiresidência ou externato deverá efetuar o pagamento das refeições.

§2º – O aluno em regime de semiresidência ou externato poderá permanecer na Instituição fora do horário escolar somente com autorização da CGAE.

Art. 41. Os alunos, independentemente do regime a que estiverem frequentando, não poderão pernoitar, de forma regular, em próprios nacionais ocupados por servidores.

Art. 42. O aluno formando em período de estágio, somente terá direito à alimentação e hospedagem no IFRS – campus Sertão, mediante a contribuição do valor estipulado, e sujeito as demais regras previstas neste Regulamento disciplinar.

Art. 43. Reserva-se à Instituição o direito de dispor das atividades orientadas daqueles alunos que permanecerem, mediante deferimento da CGAE, em finais de semana, recessos e feriados.

Art. 44. O aluno representante de turma e/ou apartamento que sofrer sanção disciplinar, poderá, a critério da turma e/ou integrantes do apartamento, ser substituído durante o período que estiver cumprindo a referida medida. Parágrafo único - Uma vez aplicada a medida socioeducativa, o aluno somente poderá concorrer a cargos eletivos após análise da Comissão Disciplinar.

Art. 45. O presente Regulamento entrará em vigor na data de sua aprovação pelo Colégio de Dirigentes do IFRS.

Art. 46. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pelo Diretor Geral do IFRS – Campus Sertão.

CIP – Catalogação na Publicação

S856p Silva, Gabriele Albuquerque
Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS – Campus Sertão / Gabriele Albuquerque Silva. – 2017.
149 f.: il. color ; 30 cm.

Orientação: Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Políticas educacionais. 2. Violência escolar. 3. Educação. 4. Adolescência. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113