



Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Nacional de Saúde da Mulher,
da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira

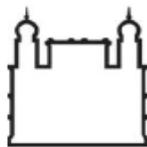


IIC Instituto de Investigação Interdisciplinar
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**A PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS E
PORTUGUESAS: LIMITES, IMPASSES E POSSIBILIDADES**

Flavianny Ribeiro da Silva

**Rio de Janeiro
Julho 2017**

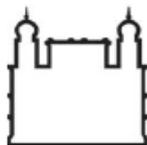


Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Nacional de Saúde da Mulher,
da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira

**A PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS E
PORTUGUESAS: LIMITES, IMPASSES E POSSIBILIDADES**

Flaviany Ribeiro da Silva

**Rio de Janeiro
Julho 2017**



Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Nacional de Saúde da Mulher,
da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira

**A PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS E
PORTUGUESAS: LIMITES, IMPASSES E POSSIBILIDADES**

Flaviany Ribeiro da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e da Mulher, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, no âmbito do convênio de cotutela entre a Fundação Oswaldo Cruz e a Universidade de Coimbra.

Orientadores: Prof^a Dr^a Simone Gonçalves Assis e Prof^a Dr^a Ana Cristina Santos

**Rio de Janeiro
Julho 2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA NA FONTE
INSTITUTO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM SAÚDE
BIBLIOTECA DA SAÚDE DA MULHER E DA CRIANÇA**

Silva, Flaviany Ribeiro .

A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limites, impasses e possibilidades / Flaviany Ribeiro Silva. - Rio de Janeiro, 2017.
158 f.

Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Rio de Janeiro - RJ, 2017.

Orientadora: Simone Gonçalves Assis.

Co-orientadora: Ana Cristina Santos.

Bibliografia: Inclui Bibliografias.

1. Violência . 2. Prevenção & Controle. 3. Educação. I. Título.

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, José Eustáquio (*in memoriam*) e Arleine,
Pelo carinho, educação, oportunidade e incentivo que me concederam e por acreditarem
em mim sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Simone Gonçalves Assis, por toda sua atenção e por compartilhar comigo todo seu conhecimento e serenidade. Obrigada por me acolher sempre com carinho e confiança.

À minha co-orientadora Dra. Ana Cristina Santos pela acolhida na Universidade de Coimbra e por compartilhar comigo todo o seu saber.

Às responsáveis pela idealização e concretização do Doutorado Internacional em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da vida, Dra. Cristinha Guilan e Dra Maria Helena Barros pela atenção, empenho e esforço na realização do curso.

Aos amigos e companheiros do curso de Doutorado Internacional, Diadney, Magno, Vanessa, Helena, Marcílio, Diogo, Lucia, Ernani e Marcos pela presença amiga nos momentos alegres e difíceis.

À minha mãe querida pelo apoio e incentivo, sem o seu encorajamento e ajuda não teria chegado até aqui.

Aos meus irmãos Fabiana e Fabio, meu cunhado Johnny e sobrinhos João Luiz e Luiz Antônio pelo apoio, incentivo e momentos de alegrias e distração durante esta jornada.

Ao meu marido Felipe pelo carinho e muita compreensão nas minhas ausências. Obrigada pelas palavras de incentivo durante todo o curso.

À querida Elaine pela dedicação e incentivo durante todos estes anos de convivência.

Aos amigos que cativei durante o curso de pós-graduação no Instituto Fernandes Figueira e na Universidade de Coimbra, que direta ou indiretamente contribuíram para enriquecer minha formação.

À professora e gestora do NIAP Kátia Rios, por toda ajuda e por abrir as portas da Secretaria Municipal de Educação para a realização do trabalho de campo.

Aos técnicos dos Programas interdisciplinares TEIP e PROINAPE que participaram deste estudo. Agradeço por concederem seu preciso tempo!

RESUMO

Este estudo buscou compreender e problematizar a violência que ocorre em escolas públicas brasileiras e portuguesas, em especial as práticas de prevenção desenvolvidas nestes contextos a partir do olhar de equipes interdisciplinares instituídas nas políticas educacionais, em âmbito municipal, no Rio de Janeiro, Brasil e em âmbito nacional, em Portugal. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo exploratório, utilizando método de investigação qualitativa a partir de entrevistas. Foram entrevistados 24 profissionais de equipes interdisciplinares no Brasil e em Portugal e posteriormente realizada a análise de conteúdo em sua modalidade temática. Os resultados são apresentados em três artigos relacionados entre si e articulados com o objetivo geral deste estudo. No primeiro artigo “Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura” foi realizado o levantamento bibliográfico sobre prevenção à violência escolar, por meio de revisão sistemática realizada em periódicos nacionais e internacionais a partir de artigos indexados em bases multidisciplinares e da saúde. Os resultados apontam para o predomínio de investigações científicas de avaliação de programas de prevenção da violência, de cunho quantitativo e que consideram a definição de violência escolar como interpessoal e restrita entre estudantes. O segundo artigo: “Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas” buscou compreender e caracterizar as concepções de violência escolar no contexto brasileiro e português através da atuação dos dois programas interdisciplinares e os resultados apontam alicerces diferenciados na caracterização de violência escolar nos diferentes países, como por exemplo, o uso da terminologia indisciplina e *bullying* em Portugal e, no Brasil, violência interpessoal, institucional e simbólica. E o terceiro artigo “A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: impasses e possibilidades” objetivou compreender de que modo e em que medida as equipes interdisciplinares de apoio às escolas caracterizam e desenvolvem ações em prol da prevenção à violência. Os resultados apontam que as concepções sobre prevenção à violência se apresentam de modo diferente em ambos os países e que as ações preventivas relatadas apresentam similaridades, destacando-se práticas específicas e inespecíficas de prevenção. Discute-se que momentos de sensibilização com foco na distinção das diferentes manifestações da violência poderiam facilitar a sensibilização de profissionais, estimular a realização de capacitações e propiciar a elaboração de estratégias de prevenção à violência em ambos os países, mais afinadas com as ações preconizadas pela literatura científica e instâncias internacionais.

Palavras chave: violência, escolas, prevenção.

ABSTRACT

This study sought to understand and problematize the violence that occurs in Brazilian and Portuguese public schools, especially the prevention practices developed in these contexts, based on the view of interdisciplinary teams instituted in educational policies, at municipal level, in Rio de Janeiro, Brazil and in National level, in Portugal. The research was carried out from an exploratory study, using qualitative research method from interviews. Twenty-four professionals from interdisciplinary teams were interviewed in Brazil and Portugal and later the analysis of content in its thematic modality. The results are presented in three articles related to each other and articulated with the general objective of this study. In the first article "Prevention of School Violence: A Review of Literature", a bibliographical survey on the prevention of school violence was presented, through a systematic review carried out in national and international journals, based on articles indexed in multidisciplinary and health databases. The results point to the predominance of scientific investigations of evaluation of programs of violence prevention, of quantitative nature and that consider the definition of school violence as interpersonal and restricted among students. The second article: "Characterization of violence in Brazilian and Portuguese schools" sought to understand and characterize the conceptions of school violence in the Brazilian and Portuguese context through the performance of the two interdisciplinary programs and the results point out different foundations in the characterization of school violence in different countries, Such as the use of disciplinary terminology and bullying in Portugal and, in Brazil, interpersonal, institutional and symbolic violence. And the third article, "The prevention of violence in Brazilian and Portuguese schools: impasses and possibilities" aimed to understand how and to what extent interdisciplinary teams of support to schools characterize and develop actions for the prevention of violence. The results indicate that conceptions about violence prevention are presented differently in both countries and that the preventive actions reported have similarities, highlighting specific and nonspecific prevention practices. It is argued that moments of sensitization focused on distinguishing the different manifestations of violence could facilitate the sensitization of professionals, stimulate capacity building, and provide strategies for violence prevention in both countries, more in tune with the actions advocated in the literature Scientific and international bodies.

Keys word: Violence, schools, prevention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas com foco em mudanças de práticas, valores, cultura de paz e prática restaurativas.....	47
Quadro 2: Programas de enfrentamento ao <i>bullying</i> e a comportamentos agressivos em geral.....	49
Quadro 3: Distribuição dos entrevistados no Brasil e em Portugal.....	63

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - SOCIEDADE, ESCOLA E VIOLÊNCIA: DEFINIÇÕES E CARACTERIZAÇÕES.....	10
1.1 Introdução	10
1.2. Objetivos	13
1.3. Marco Teórico e Contextual	14
1.3.1 - Escola, sociedade e violência.....	14
1.3.2 - Violência escolar: um conceito plural	21
1.3.3 - Caracterizando a violência escolar: contexto brasileiro e português	30
1.3.4 - A Prevenção e o Enfrentamento à Violência	36
1.4. Percursos metodológicos	50
1.4.1-Revisão bibliográfica	51
1.4.2- Estudo empírico com Programas desenvolvidos em escolas portuguesas e brasileiras.....	52
1.5. Referências bibliográficas	66
CAPÍTULO 2 - MODOS DE COMPREENSÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: RESULTADOS OBTIDOS	73
2.1. Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura	74
2.2. Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas	93
2.3. A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limitess e possibilidades.....	115
CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES, IMPASSES E POSSIBILIDADES DA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS	140
3.1.Referências bibliográficas	146
ANEXOS	147

CAPÍTULO 1

SOCIEDADE, ESCOLA E VIOLÊNCIA: DEFINIÇÕES E CARACTERIZAÇÕES

1.1 Introdução

O interesse pelo tema da violência que ocorre na escola e suas especificidades, parte da minha inserção como psicóloga na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) em 2008. Neste momento, é implantado no Município um programa denominado Rede de Proteção ao Educando (RPE) que convoca profissionais psicólogos e assistentes sociais aprovados em concurso público para desenvolver reflexões e construções coletivas de estratégias para o enfrentamento dos desafios que emergem no cotidiano escolar. A aposta da Rede de Proteção ao Educando consistia em contribuir para minorar fatores que pudessem comprometer o acesso e a permanência dos alunos na escola, como por exemplo, a evasão e as dificuldades de aprendizagem. Em 2010, o projeto RPE cede lugar ao Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (PROINAPE) que passa a compor o organograma da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Assim, a escola passa a fazer parte do meu cotidiano profissional e ao acompanhar seus movimentos, descortina-se o interesse em colocar em análise o tema proposto nesta tese: compreender e problematizar a violência que ocorre em escolas, em especial as práticas de prevenção desenvolvidas neste contexto. Tal interesse se sobressai na medida em que algumas incertezas e questionamentos integram o cotidiano de equipes interdisciplinares na educação, a exemplo de: com qual objetivo deve-se intervir em unidades escolares? Qual aporte teórico e metodológico deve balizar esta

prática? A formação acadêmica contribui para compreender a complexidade da violência e instituir práticas de prevenção interdisciplinares e coletivas? Talvez estes questionamentos traduzam a preocupação em evitar a reedição de uma prática hegemônica que marcou, e marca ainda hoje, a história de profissionais de diferentes áreas de formação na educação. Uma prática tecnicista de exclusão, segregação e marginalização de alunos e seus familiares¹.

A concepção teórica a partir da qual escrevo esse projeto é a Psicologia Social Crítica, que se apresenta como uma possibilidade de superação de concepções a-históricas e a-sociais. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico². Nesse lugar teórico não se pode entender as produções, “sejam elas científicas ou não, fora da história econômica, social e política, pois seu sentido só se revela como parte desta história”³ (p. 111).

A violência na escola ocorre de forma cotidiana e tem muitas faces. Por este motivo, não raras vezes, torna-se difícil distinguir as diferentes manifestações da violência na escola, o que acarreta por reforçar a tendência a reduzir situações complexas, que envolvem várias forças, motivos e intenções a um mero entendimento pontual. Tais questões se sobressaem, especialmente por ser a escola uma instituição que abre suas portas diariamente para a mesma população e com o mesmo grupo de profissionais. Neste sentido, questões de convivência e conflitos tendem a aparecer explicitamente neste contexto, promovendo múltiplas fontes de tensão. Por isto, a violência que ocorre na escola, se constitui campo interessante de análise e um desafio a ser enfrentado por todos os atores escolares, demandando atuação interdisciplinar e multiprofissional.

Quanto à prevenção da violência no contexto escolar, vale ressaltar que a escola tem sido reconhecida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas

promotoras de saúde, preventivas e de educação para a saúde^{4,5}. Esse reconhecimento vem ocorrendo em especial pelas políticas de Saúde^{5, 6}. Tal questão parece ter relação com o fato de a escola ser considerada um espaço de transição entre o mundo da casa e o mundo mais amplo e por distinguir-se das demais instituições ao oferecer a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes de diferentes saberes.

Se por um lado as questões referentes a escola e a violência são discutidas de forma abundante pelo debate público, por outro lado, os estudos e pesquisas sobre prevenção e enfrentamento à violência na escola ainda são consideradas incipientes⁷. Nesta perspectiva, este estudo pode contribuir para direcionar o olhar para um tema ainda pouco investigado: as ações de prevenção às violências no contexto escolar.

O interesse por realizar esta pesquisa em um doutorado internacional em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da Vida em regime cotutela entre a Universidade de Coimbra e a Fundação Oswaldo Cruz se apresenta, especialmente, pelo fato de ambas as instituições se destacarem no panorama acadêmico nacional e internacional pela realização de estudos e pesquisas na área das políticas públicas, em especial no campo da saúde pública. No transcorrer dos anos, este espectro tem se ampliado para contemplar áreas relacionadas a fenômenos sociais, como por exemplo, a violência e seu impacto à saúde.

É imbuída por estas reflexões que a escola é eleita neste estudo como lócus privilegiado de atenção às violências, tal como preconizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO⁴ e Organização Mundial de Saúde⁵. Os contextos eleitos nesta tese para a problematização são escolas inseridas nos contextos brasileiro e português. A escolha por estes dois países ocorre devido, ambos os países, apresentarem Programas compostos por psicólogos, assistentes

sociais e professores instituídos nas políticas educacionais, no Brasil, em âmbito municipal e em Portugal no âmbito nacional. Ambos os Programas estão localizados em escolas públicas situadas em áreas de vulnerabilidade sócioeconômica e apresentam como objetivo de trabalho intervir em situações de evasão, insucesso escolar e demais questões que possam comprometer o acesso e a permanência dos alunos na escola. Os Programas são intitulados: PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Públicas do Rio de Janeiro), no Brasil e TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), em Portugal.

1.2. Objetivos

O presente estudo apresenta como objetivo geral: analisar ações de prevenção a violências realizadas pelo Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Públicas (PROINAPE), em escolas brasileiras e pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em escolas portuguesas.

Tem como objetivos específicos:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre prevenção à violência escolar, através de revisão sistemática.
- Definir e caracterizar as manifestações de violência escolar no contexto brasileiro e português.
- Analisar as ações e estratégias realizadas pelos programas PROINAPE e TEIP direcionadas a prevenção da violência.

A tese está subdividida em três capítulos. No primeiro capítulo – *Sociedade, escola e violência: definições e caracterizações* encontram-se a introdução, os objetivos do trabalho, o marco teórico que o fundamenta e os detalhamentos metodológicos. No

segundo capítulo – *Modos de compreensão e prevenção da violência escolar: resultados obtidos* são apresentados os resultados da tese distribuídos em três artigos relacionados entre si e afinados com o objetivo geral deste estudo. O artigo intitulado “Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura” se encontra publicado na Revista Educação e Pesquisa (USP) e os demais intitulados: “Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas” e “A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: impasses e possibilidades” serão encaminhados para publicação. Por fim, no terceiro capítulo – *Reflexões sobre os limites, impasses e possibilidades da prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas* é apresentada uma discussão que articula os três artigos de resultados, seguido por algumas considerações finais acerca da temática estudada.

1.3 - Marco Teórico e Contextual

O marco teórico organiza-se nas temáticas: instituição escolar e o fenômeno das violências; violência escolar e suas caracterizações no contexto brasileiro e português; e reflexões sobre práticas e estratégias de prevenção à violência em escolas.

1.3.1 - Escola, sociedade e violência

Para tentar compreender as normas e os modos de funcionamento da instituição escolar, torna-se necessário compreender que a escola não está isolada do momento histórico, político, social e cultural de uma determinada sociedade^{8,9}. A escola pode ser compreendida como um espaço de construção de saberes, de convivência, socialização, e também locus de muitos conflitos, produções e reproduções de violências nas suas mais variadas formas¹⁰. Assim é possível compreender que a escola em seu cotidiano

apresenta-se marcada por contradições e conflitos que permeiam as relações sociais e o processo de ensino e de aprendizagem.

Para Mosé⁸ é possível conceber três perspectivas de escola ao longo da história: a escola das certezas, a escola das promessas e a escola das incertezas.

A escola das certezas foi concebida pelas sociedades industriais na primeira metade do século XX. Tomava por modelos a prisão e o Exército e teve de ser uma instituição em que “*cada corpo se constituísse como peça de uma máquina*”¹¹ (p. 106). Assim, a escola foi contribuindo de forma recorrente e sistemática para a construção de corpos dóceis, disciplinados e úteis para trabalhar na cadeia produtiva.

A segunda metade do século XX, após 2ª Guerra Mundial, é caracterizada pela escola das promessas. Esta escola que surge como possibilidade de ascensão social e de consumo, passa a se inspirar cada vez mais nas linhas de montagem. Ou seja, uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas sim para o desenvolvimento da indústria. E desta forma, a escola vai se tornando um espaço afastado das questões que movem a vida das pessoas e distante dos desafios da sociedade. Crianças e jovens vão sendo afastadas das questões humanas, sociais e políticas, e vão sendo treinadas a ver o mundo apenas a partir de si mesmo⁸.

Segundo Edgar Morin¹²:

Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber (p.15).

Nos dias atuais, a escola está caracterizada como constituindo uma escola das incertezas e sua marca fundamental está no cenário da lógica mercantil, de instabilidade social e econômica, além de desvalorização da formação profissional. Conforme nos aponta Sibilia⁹, na sociedade de hoje “*tornou-se necessário negociar*

constantemente as regras que devem imperar em cada situação. Nada parece estar assegurado por definição prévia, nem mesmo os laços familiares ou a autoridade do professor” (p.96). Emir Sader, no prefácio do livro de István Mészáros “A educação para além do capital”, sinaliza que a escola de hoje age como um “*mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista*”¹³ (p.15).

Assim, ao colocar em análise a escola, talvez seja interessante apontar que esta age como dispositivo importante para dizer o que pode ser dito, feito ou pensado. Entre estas práticas escolares de dizer, fazer e pensar, as que envolvem relações de poder, principalmente do poder disciplinar, são cruciais para compreender como nos constituímos enquanto sujeitos. Nesta perspectiva, o processo de disciplinarização transmitido pelas escolas parece contribuir para “*assegurar a ordenação das multiplicidades humanas*”¹¹ (p. 181).

Ao longo da história, a escola, em sua constante busca pelo esquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo e tende a produzir sujeitos autocontrolados, exigindo que todos internalizem e apreendam esse tempo que serve como medida comum para todos, determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram nesse tempo¹¹. Ao responsabilizar sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar e pela sua aprendizagem, põe-se em funcionamento uma estratégia recorrente e sistemática da escola para determinar aqueles que podem ou não ocupar seu espaço.

É a partir desta perspectiva de controle e domesticação dos corpos dentro das unidades escolares¹⁴ que os estudantes considerados inaptos ou diferentes passam a ser excluídos e segregados do ambiente escolar. É nesse momento, que passa a ocorrer a entrada de profissionais com diferentes áreas de formação dentro das escolas, como por exemplo, psicólogos e assistentes sociais, com o intuito de avaliar, diagnosticar e resolver questões de evasão, fracasso escolar, repetência e desmotivação de alunos

considerados “problemas”³. A perspectiva de atuação de psicólogos nas escolas, neste momento histórico, apresentava como propósito a intervenção essencialmente clínica e individual dos alunos considerados “problemas”, não levando em consideração a perspectiva relacional e a compreensão social das dificuldades escolares¹⁴.

Assim como os Psicólogos, os Assistentes Sociais também apresentam interseções históricas com o campo da educação na medida em que são convocados para atuar na resolução de questões como evasão, repetência, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares que apresentassem como causas a precariedade da relação familiar, do local de moradia e a falta de escolarização das famílias. O caráter relacional das dificuldades e as contradições da exploração de classes eram desconsiderados nas demandas apresentadas pelas unidades escolares, ou seja, a luta pela garantia dos direitos e pelo crescimento social, político e cultural dos sujeitos ficavam em segundo plano¹⁵.

Ao que parece, a superação deste modelo reducionista de compreensão da problemática escolar ora focado no aluno, ora na família dele está em curso¹⁴. Talvez valha pontuar que as matrizes curriculares da formação acadêmica de psicólogos, assistentes sociais e professores, de modo geral, contribuam para favorecer uma visão de sujeito e de mundo descolada de questões sócio, histórica e cultural e por este motivo necessitem de revisão com o intuito de dissolver perspectivas caracterizadas pela superespecialização do conhecimento, confinamento e despedaçamento do saber¹².

É com este olhar sobre a escola que adentramos no território escolar para problematizarmos o que comporta a definição de violência escolar. Antes de abordarmos a definição de violência escolar, faz-se necessário discutir o que é a violência.

A violência é um fenômeno que tem desafiado a produção de novos conhecimentos e estratégias de prevenção e enfrentamento. Tem se tornado tema recorrente de estudo em diversas áreas, sobretudo nas ciências humanas e sociais. No Brasil, é na década de 1970 que a violência passa a receber significativa atenção no campo da Saúde Pública, sobretudo quando passam a surgir estudos e pesquisas direcionados ao impacto da violência sobre a saúde de indivíduos, de comunidades e do próprio Sistema de Saúde¹⁶.

Segundo a Organização Mundial de Saúde a definição de violência se refere ao *“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 ou privação”*¹⁷.

Tal definição necessita ser articulada, em seus meandros, com as especificidades sociais, históricas e culturais de cada sociedade. Já que a violência, assim como as demais manifestações sociais, se constitui por um conjunto de disposições que refletem as condições sócio-históricas da estrutura social de uma época¹⁸.

Pode-se, portanto, considerar a violência um fenômeno que possui relação direta com o contexto histórico, social e econômico na qual está inserida e pode ser interpretada de diferentes maneiras. Conforme sinaliza Minayo ¹⁹ o que é violência para uma sociedade, pode não ser para outra, principalmente, quando se trata de regiões com diferenças culturais, morais e regimentais capazes de legitimar ou não a prática de violência em uma sociedade.

A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, comunitários e sociais, sendo fundamental considerar as interseções e conexões existentes entre suas diferentes classificações e categorizações. A violência pode ser classificada de diferentes modos. Neste estudo nos inspiramos na classificação da

violência apontada por Deslandes e Assis²⁰ quando as autoras apontam: organização social em nível macro (violência estrutural, violência simbólica e de Estado); segundo o contexto em que se situa (institucional, familiar e comunitário); de acordo com o foco da violência (autoinfligida, interpessoal e coletiva) e segundo a natureza (violência física, psicológica, sexual e negligência ou abandono).

Considerando a classificação da violência em nível macro, é possível ressaltar a violência estrutural como aquela que diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras. A violência simbólica geralmente é exercida pelas instituições e seus agentes, quando há dissimulação das relações de poder. A violência de Estado é caracterizada quando as agências públicas e seus profissionais abusam do poder legitimamente conferido pelo Estado e violam os direitos da população.

Segundo o contexto em que se situa, a violência pode ser compreendida como institucional, quando ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas, preconceitos e discriminações. Também pode ser compreendida como familiar ou doméstica, quando ocorre no contexto, nas inter-relações e na comunicação da família; e como violência comunitária, caracterizada por formas de violências interpessoais que não são perpetradas por um familiar e que podem variar desde presenciar eventos violentos até ser vítima direta deles no território em que vive.

De acordo com o foco da violência, ela se divide em autoinfligida, interpessoal e coletiva¹⁷. A violência autoinfligida pode se manifestar de duas formas: comportamento suicida e atos de violência contra si próprios, como os casos das automutilações e

autoflagelações. A violência interpessoal é aquela de uma pessoa contra a outra; e a violência coletiva pode ser cometida por grupos ou pelo Estado.

E segundo a sua natureza, a violência pode ser classificada como física quando é utilizada a força para produzir lesões, traumas, dores ou incapacidades; como psicológica quando se faz uso de agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar, restringir liberdade ou isolar do convívio social; como sexual, caracterizada como todo ato ou jogo sexual com intenção de estimular ou obter satisfação sexual, em que os autores da violência estão em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais avançado que a vítima e como negligência ou abandono, que consiste na ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados¹⁷.

Deve-se levar em consideração, também, o fato de diferentes sociedades e grupos sociais vivenciarem violências distintas. Assim como o fato de que certos atos violentos atingirem, seletivamente certos segmentos da população, em geral os mais vulneráveis e desprotegidos do aparato estatal. Em geral, a população que vive em áreas com menor poder aquisitivo é mais acometida pela violência externa à escola, como por exemplo, a violência policial, o tráfico de drogas, a troca de tiros no entorno de escolas, o abandono de crianças, enfim, problemáticas cuja resolução passaria, entre outros caminhos, por uma melhor distribuição de renda, por investimentos na educação e melhor alocação de recursos públicos¹⁸.

Os aspectos sociais que se destacam como impulsores desta violência são: a desigual estrutura social e educativa, as características de vulnerabilidade dos ecossistemas onde residem estas crianças e adolescentes, o status socioeconômico, o estresse social provocado pelo desemprego, além de fatores como os meios de comunicação e a alienação social²¹. Neste sentido, vale apontar para outra classificação

de violência, que é a violência política. Essa violência assume formas diversas e em geral, pode ser caracterizada pelo exercício desigual e injusto das relações de poder pelo Estado e instituições em geral¹⁸.

1.3.2 - Violência escolar: um conceito plural

Ao problematizarmos a definição de violência escolar, vale pontuar que esta tem sido alvo de investigações científicas em contextos nacionais e internacionais. Em revisão de literatura realizado por Stelko-Pereira e Williams²² foi possível notar que autores de estudos e pesquisas que tratam deste tema, costumam expor distintas definições de violência escolar nos estudos realizados. Para Stelko-Pereira e Williams²², tal atitude ocorre devido a dificuldade em se adotar uma única definição do que seja violência escolar, talvez refletindo o fato de ser a violência um fenômeno dinâmico e mutável¹⁹. E de fato, a violência escolar pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas, com mediação de aspectos sociais, culturais e de gênero¹⁹.

Stelko-Pereira e Williams²² apontam que além de fatos culturais, históricos e geográficos, conforme abordado por Abramovay e Avancini²³, a definição de violência pode apresentar diferenciações de acordo com idade e o status social de quem a define, como por exemplo, se for o professor, diretor ou estudante.

Em revisão realizada por Abramovay¹⁰, a questão da definição de violência escolar parece sobressair, na medida em que se tornam evidentes as variadas conceituações constatadas entre os países. Segundo esta autora, as pesquisas realizadas em escolas inglesas conceituam a violência escolar de modo a não contemplar atos violentos cometidos entre professores e estudantes. As investigações brasileiras se referem a agressões contra o patrimônio e contra estudantes, professores e funcionários.

Já as pesquisas americanas localizam a violência escolar no exterior da escola, nas gangues, utilizando de forma recorrentes termos como delinquência juvenil e comportamentos antissociais.

Para Charlot²⁴ e Debarbieux²⁵ distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola se torna tarefa difícil, mas necessário, na medida em que “*permite não misturar tudo em uma única categoria e porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos*”²⁴ (p. 437).

Entretanto, estes mesmo autores ressaltam a fragilidade e o risco desta distinção conceitual. Segundo Charlot²⁴:

(...) esta distinção é frágil e está talvez ultrapassada em parte para descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares: de um lado violências, transgressões, e incivildades estão por vezes intimamente misturadas nos comportamentos cotidianos; de outro, o acúmulo de incivildades cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque à dignidade que merece o nome de violência (p. 437).

Para Derbabeix²⁵:

(...) não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido a sua generalidade (p. 19).

Talvez seja possível apontar, que não raras vezes, na experiência escolar cotidiana, torna-se difícil distinguir as diferentes manifestações da violência, o que acarreta por fomentar a tendência a reduzir situações complexas, que envolvem várias forças, motivos e intenções a um mero entendimento pontual. Neste sentido, os próprios estabelecimentos escolares contribuem para a confusão léxica e semântica em torno do

conceito de violência escolar, na medida em que cada escola apresenta diferença de representações sobre o que é violência, o que deve ser registrado como tal e o tipo de medidas a serem aplicadas em cada situação²⁶.

É preciso considerar a instituição escola como um espaço pedagógico e também importante ambiente de convivência. É um dos seus legados, decorrente do modo como funciona. Nenhuma outra instituição atende anual e diariamente a mesma população com o mesmo grupo de profissionais, facilitando com que questões de relacionamento e convivência apareçam explicitamente, promovendo múltiplas fontes de tensão.

Seja como for, o ambiente escolar parece portar diferentes manifestações de violência, que variam em intensidade, magnitude, duração e gravidade e tem, entre seus múltiplos e infinitos movimentos a tarefa de *“refletir e discutir temas que afligem a humanidade em seu cotidiano, dentre os quais a violência e suas formas de prevenção, assim como as possíveis repercussões no desenvolvimento da criança e do adolescente”*²⁵ (p. 36).

Afinal, o que comporta a definição de violência escolar?

Ao problematizar o que é considerado como violência escolar em pesquisas e estudos científicos, Ristum²⁷ afirma que é possível encontrar em pesquisas que abarcam a definição da violência escolar, critérios sem especificação e confusos, que contribuem para dificultar a complementação ou a comparação entre os dados de diferentes estudos e pesquisas.

Stelko-Pereira e Williams²² constataam que os referenciais teóricos e metodológicos que balizam pesquisas na área da violência escolar costumam apresentar divergências de posições ideológicas, como por exemplo, o referencial de pesquisas francesas e de pesquisas norte-americanas. As pesquisas de origem francesa costumam

abordar o fenômeno da violência escolar de modo qualitativo, por meio de entrevistas semiabertas, observações do cotidiano e de pesquisas-intervenções. Em contrapartida, as pesquisas de origens americanas, inglesas e de países escandinavos costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais²².

Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que se observam divergências a respeito do que comporta a definição de violência escolar em diferentes estudos e pesquisas, Stelko-Pereira e Williams²² também reconhecem que uma definição única e universal deste conceito se torna algo desinteressante e improvável, na medida em que, este conceito é marcado por múltiplos determinantes e considerável perspectiva sócio-histórico-cultural. Talvez seja possível afirmar que diferentes definições de violência escolar comportam distintos níveis de análise e que seus dados podem ser passíveis de integração.

Seja como for, Stelko-Pereira e Williams²² apontam que uma sistematização do que se constitui como violência escolar, a partir de pesquisas da área, pode ser interessante para delinear o que há em comum entre a violência que ocorre no âmbito da escola e em outros contextos, nos locais em que a violência ocorre, quais as pessoas comumente envolvidas, quais as ações dessas pessoas e quais as consequências destas ações.

Assim, compreender a maneira como vem sendo conceituada a violência no ambiente escolar se torna questão importante. A relevância reside no fato de a escola em sua constante busca pelo esquadramento dos sujeitos, normatização do tempo e produção de sujeitos autocontrolados¹¹, contribuir para reforçar “formas de violência mais sutis e de menor visibilidade, mas nem por isso menos importantes”²⁵ (p. 37), como por exemplo, o exercício da violência simbólica^{18, 28}.

Segundo Bourdieu²⁸, a violência simbólica está relacionada ao poder simbólico. Este poder se refere a um “*poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem*”²⁸ (p.7-8). Neste sentido, o espaço escolar parece ser território propício para a proliferação da violência simbólica. A instituição de ensino, os educadores e demais componentes da comunidade escolar podem ser importantes agentes desta violência ao exercer formas de poder que são transformadas em capital simbólico através de um trabalho de dissimulação e transfiguração²⁷.

A violência simbólica tende a manifestar a afirmação de um poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que parece gerar as diversas facetas da violência¹⁸. Neste sentido, a violência, de maneira geral, parece estar atrelada a:

práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. De modo geral as escolas lidam com esses conflitos valendo-se de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as características de cada direção ou projeto pedagógico (p.38).

A seguir, apresentam-se algumas possibilidades de sistematização do termo violência escolar, conforme proposto por Debarbieux²⁵, Charlot²⁴, Stelko-Pereira e Williams²² e Sebastião²⁹.

De acordo com Debarbieux²⁵ para avaliar o que seja a violência escolar, é necessário considerar o contínuo entre o que for passível de punição penal (agressões sexuais, roubos, porte de armas, entre outros) e todo e qualquer ato de transgressão e incivilidade dentro do espaço escolar. Por transgressão e incivilidade, este autor compreende, por exemplo, a violência verbal, o não cumprimento de regras, a falta de

respeito aos professores e colegas, entre outros. Para Debarbieux²⁵, se for considerado violência escolar apenas o que for passível de punição penal, não será dado o reconhecimento necessário as vítimas de violências mais sutis e que se apresentam em maior número no espaço escolar.

Segundo Debarbieux²⁵, a violência nas escolas pode estar atrelada a três dimensões. Uma dimensão se relaciona com a dificuldade de gestão nas escolas. Outra dimensão é o contexto, ou seja, a violência que se origina de fora para dentro das escolas e por fim a dimensão relacionada aos componentes internos da escola³⁰.

Charlot²⁴ contribui para o debate ao discorrer sobre os conceitos de transgressão, incivildade e violência simbólica ou institucional. Para este autor, a transgressão está relacionada a comportamentos contrários às regras da escola e que não infringem as leis do país, ele exemplifica como o absenteísmo, a não realização de trabalhos escolares, entre outros. Já o termo incivildade se refere à ruptura com as regras da ordem do cotidiano e com rupturas da “*boa convivência: desordens, empurrões, grosserias*”²⁴ (p.437). A violência simbólica ou institucional compreende:

a falta de sentido em permanecer por tantos anos na escola, o ensino como um desprazer, a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos”³¹ (p. 21).

Para Charlot²⁴ a inclusão destas situações mais corriqueiras na definição de violência escolar pode se tornar fundamental, na medida em que, o acúmulo de transgressões e incivildades pode gerar um sentimento de insegurança e desrespeito na instituição, merecendo a denominação de violência. Debarbieux²⁵ alerta que o estresse acumulado de pequenos incidentes cotidianos de violência pode apresentar um efeito tão desestabilizador quanto o de um único ataque grave.

Charlot²⁴ propõe um sistema de categorização da violência escolar, classificando-a em três diferentes níveis: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. A violência na escola é aquela que se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola. A violência contra a escola são atos de vandalismo, incêndios, roubos ou furtos do patrimônio. E a violência da escola consiste em todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros como, por exemplo, o despreparo profissional, a falta de estímulos, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos e estereótipos, o abuso de poder, entre outros.

Na sistematização proposta por Stelko-Pereira e Williams²², possibilidades de estratificação do conceito são aventadas, a partir de especificações, como por exemplo, o local onde a violência escolar ocorre, as pessoas envolvidas, os papéis desempenhados pelos envolvidos, a tipologia dos atos violentos e a gravidade e/ou frequência. Para as autoras, o critério da localização geográfica é um aspecto importante quando se trata de definir a violência escolar. Principalmente, pela impossibilidade de localizar geograficamente a ocorrência de eventos violentos caracterizados como de base escolar: a violência escolar pode ocorrer dentro do espaço físico da escola, no trajeto casa-escola, em locais que se programem passeios e/ou festas, na própria residência ou bairro do aluno, como em situações nas quais conflitos mal resolvidos dentro da escola se propaguem como violência em outros espaços, e até mesmo, em espaços virtuais por meio de mensagens e vídeos agressivos em emails e/ou redes sociais^{22, 32}.

Ao considerar os atores envolvidos nos atos violentos em escolas, Stelko-Pereira e Williams²² sinalizam que alunos e professores são os atores sociais comumente lembrados e alvos de estudos e pesquisas. Entretanto, ressaltam que qualquer indivíduo que trabalhe na escola ou que esteja envolvido nela pode estar envolvido em violência

escolar. Corroborando tal fato, Williams³³ sinaliza que a violência pode ocorrer em qualquer relação interpessoal, e em especial, quando há desigualdade de condições de poder entre os indivíduos. Assim, as merendeiras, porteiros, faxineiros, agentes educadores, diretores, secretários, pais e/ou responsáveis e demais atores que transitam pela escola, podem cometer e/ou sofrer e/ou testemunhar atos de violência a outros do contexto escolar. As autoras sinalizam que estes profissionais não deveriam ser esquecidos em pesquisas, intervenções e programas preventivos que se debrussem no contexto escolar. Pode haver ainda outros indivíduos não relacionados à escola que nela ingressam a fim de cometer atos violentos.

Outra questão fundamental se refere ao fato de que em nossa sociedade há grupos que comumente são mais expostos e afetados por violência, seja a violência em geral ou escolar²². São os grupos caracterizados como compondo as minorias de forma geral, como as étnico-raciais, de gênero, de religião, de orientação sexual, de status sócio-econômico, entre outros^{29,34}. Portanto, ao analisar quais são os envolvidos e os disparadores do fenômeno da violência escolar, deve-se particularizar também possíveis conexões com discriminação social, religiosa, de gênero, de etnia e de desrespeito à diversidade sexual.

Os envolvidos com a violência escolar podem ser caracterizados de diferentes modos, a depender de sua participação no episódio de violência. Estes podem ser caracterizados como autores, como alvos ou testemunhas²². Algumas pesquisas apontam que um mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posturas em um contexto de violência escolar, ora sendo o autor, ora a vítima²² e ora testemunha/espectador³⁴. Também há casos em que a violência em escolas é auto infligida, como os casos de automutilação realizada por estudantes adolescentes, temática cada vez mais presente na literatura da área⁸⁹.

Um Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) com escolas localizadas no Município do Rio de Janeiro, no período de 2002 a 2003, constatou que 40,5% dos alunos admitiram estar diretamente envolvidos em atos de *bullying*, sendo 16,9% com alvos, 12,7% como autores e 10,9% ora com alvos, ora como autores³⁵.

Também se torna relevante levar em conta os casos em que a própria instituição escolar é a produtora de violência. Finley³⁶ discute que políticas da instituição, tais como regras, procedimentos e práticas podem desencadear impactos adversos nos indivíduos que compõem a escola. Na maioria das vezes, estas políticas são instituídas em nome de uma proteção, de uma aprendizagem e da diminuição de violência e em contrapartida, contribuem para reforçar ou fomentar a violência dentro do equipamento escolar³⁶. Em uma perspectiva semelhante, Charlot²⁴ aponta esse tipo de violência como sendo denominada de *violência da escola*.

Para Sebastião²⁹ a utilização indistinta de termos semanticamente próximos, como por exemplo, *bullying* escolar, violência na escola e indisciplina, tenderiam a obscurecer a compreensão das situações de violência nas escolas, já que “*perspectivas distintas de uma mesma problemática seriam consideradas como iguais*” (p. 5).

Alguns constructos aproximados ao tema da violência na escola estão apontados a seguir. Na literatura, o *bullying* escolar pode ser compreendido como assédio ou intimidação repetida entre pares de alunos, implicando uma intenção de provocar dano a um colega por parte de um aluno ou grupos de alunos³⁷. Já o comportamento de risco, compreende categorias baseadas nas ofensas sofridas ou danos infligidos, cujos custos humanos, sociais e econômicos deverão ser reduzidos, como por exemplo, a automutilação (suicídio, concursos de drogas legais ou ilegais), ofensas a outros

(homicídio, agressão, etc.) ou à sociedade (vandalismo, discriminação, entre outros)³⁸. E o comportamento antisocial, está associado ao estudo da delinquência e do uso de categorias legais, que compreende o roubo, o uso de drogas e ofensas associadas ao não cumprimento de regras em escolares³⁹.

A terminologia “violência na escola” se baseia no caráter intencional da agressão, cruzando dimensões físicas e psicossociais⁴⁰. E a definição de indisciplina pode ser compreendida com um fenômeno relacional e interativo caracterizado pelo não cumprimento de regras que orientam a realização de tarefas em sala de aula, e ainda no desrespeito das normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor⁴¹.

1.3.3 - Caracterizando a violência escolar: contexto brasileiro e português

A fim de encaminhar o conhecimento para a realidade da violência escolar nos dois países investigados, apresenta-se a seguir alguns dados sobre o contexto social da violência nos dois países investigados na tese.

Contexto brasileiro

No Brasil, a violência vem sendo considerada questão de saúde pública e um grande desafio a ser enfrentado⁴². Segundo dados do Atlas da Violência 2016, estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FPSP), o Brasil atingiu a marca recorde de 59.627 mil homicídios em 2014, uma alta de 21,9% em comparação aos 48.909 óbitos registrados em 2003. A média de 29,1 para cada grupo de 100 mil habitantes também é a maior já registrada na história do país, e representa uma alta de 10% em comparação à média de

26,5 registrada em 2004. A pesquisa ainda revela que jovens negros e com baixa escolaridade são as principais vítimas da violência.

De acordo com o Minayo e Souza³⁸ os danos, as lesões, os traumas e as mortes causados por acidentes e violências correspondem a altos custos emocionais e sociais e seus impactos vêm sendo discutidos, cada vez com mais intensidade, no âmbito das políticas de saúde e educação^{38, 43}.

Ao considerar a violência no contexto escolar brasileiro, vale pontuar que nos últimos anos, casos de violência relacionados às escolas têm apresentado cada vez mais notoriedade na mídia e na sociedade em geral, especialmente em decorrência de crimes cometidos, a exemplo da chacina ocorrida no Rio de Janeiro, em uma escola municipal no bairro de Realengo em 2011, que vitimou doze estudantes⁴⁴.

Apesar da discussão sobre esta temática ser considerada recente no Brasil, aproximadamente por volta do final da década de 1980, países como França, Inglaterra, Noruega e Estados Unidos já realizavam estudos sobre o tema desde a década de 1970^{37, 45, 46}.

No Brasil, as pesquisas acadêmicas sobre a violência na escola sofreram mudanças significativas nas últimas décadas. Nos anos de 1980, o tema era abordado pelos pesquisadores a partir de manifestações relativas à segurança pública, tais como depredações e pichações escolares. A partir de 1990, as relações interpessoais passaram a se tornar centrais no fenômeno violento, com especial atenção aos estudos sobre *bullying*. E a partir dos anos 2000, o *bullying* passa a receber projeção na mídia nacional e internacional e os episódios violentos envolvendo o ambiente escolar se tornam cada vez mais recorrentes nos diferentes países, inclusive no Brasil⁴⁵. Ao considerar esta projeção nacional e internacional do conceito, talvez seja possível apontar que ao longo

dos anos, o conceito *bullying* venha contribuindo de modo mais efetivo para ocultar violências no contexto escolar do que torná-las visíveis.

Segundo apontado por Sposito⁴⁵, nos primeiros anos da década de 1980 observava-se certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas. “*Tratava-se de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público e no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar*” (p. 90).

Ao que parece nos anos de 1990 o questionamento quanto às formas de sociabilidade passa a ser reconhecido como violência escolar. Esta violência passa a ser observada nas “*interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno*”⁴⁵ (P.91).

Sposito⁴⁵ ao realizar revisão da literatura sobre pesquisas que abordavam a temática da violência escolar no contexto brasileiro, alerta que a complexidade desse fenômeno no meio escolar no Brasil decorre, especialmente, da interseção com o tema da desigualdade e da vulnerabilidade social: “*mesmo estando articulados, um fenômeno não se dissolve no outro, exigindo instrumentos teóricos e recursos metodológicos de investigação capazes de facilitar a compreensão dessas conexões*” (p. 100).

A violência escolar parece atrelada tanto a situação de violência social, quanto as modalidades de ação oriundas do ambiente pedagógico⁴⁷. Em pesquisa realizada em escolas públicas e particulares brasileiras, Minayo¹⁷ revela que episódios de violência são registrados com significativa intensidade, tanto a partir de informações oferecidas por estudantes como pelos professores. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense) realizada pelo IBGE⁴⁸ revela que sofrer *bullying* na escola nos últimos trinta dias alcança quase um terço dos alunos (30,8%).

As ações violentas no ambiente escolar podem provocar consequências na vida acadêmica e intelectual e no estabelecimento de relações sociais de profissionais e estudantes⁴⁹. Estas consequências podem relacionar-se com o absentismo e entrada precoce de adolescentes no mercado de trabalho, caracterizando um cenário de abandono escolar e analfabetismo^{31,49, 50}.

Contexto português

Portugal é considerado um país seguro no contexto europeu e mundial, segundo o Relatório Anual de Segurança Interna⁵¹. Em 2014 a taxa de homicídios - indicador mais flagrante da violência numa sociedade - representou 1,2 assassinatos por cada 100 mil habitantes⁵¹. O Relatório Anual de Segurança é realizado anualmente e agrega informações estatísticas relativas à criminalidade enviada pelos Órgãos de Polícia Criminal à Direção Geral de Política de Justiça. Apesar de ser considerado um país seguro com relação à criminalidade, nos últimos três anos, o Relatório Anual de Segurança Interna vem apontando para uma preocupação com o aumento da violência contra o idoso e um número significativo de homicídios conjugais.

Ao apontar o panorama europeu sobre a violência escolar, vale destacar a posição de Sebastião et al⁴⁰, que alerta que os casos de violência na escola não são recentes e muito menos estão em expansão. Para ele, a violência em meio escolar na Europa é um fenômeno restrito e os incidentes de maior gravidade são raros. Estes ocorrem no cotidiano, sobretudo na forma de microviolências e pequenas vitimizações. Desde modo, Sebastião et al⁴⁰ afirma que a relevância social desse fenômeno é que é recente.

A partir de pesquisas desenvolvidas por Sebastião et al⁴⁰ no Observatório de Segurança Escolar em Portugal, foi possível perceber que em média, 90% das escolas portuguesas não relatam qualquer incidente de violência. Apenas 0,2% das escolas

apresentam mais de 50 ocorrências anuais e cerca de 50% das ocorrências situam-se na área metropolitana de Lisboa. Também vale pontuar que o número mais significativo de situações se produzia no primeiro semestre escolar, entre setembro e novembro.

Estes dados apontam para o fato de que talvez não seja possível falar de violência em escolas portuguesas como se esta se constituísse um fenômeno difundido uniformemente por todo o sistema educativo português. Tal fato ocorre, na medida em que a probabilidade de localizar situações de violência escolar neste país é muito desigual, pois a violência sofre variações de acordo com a região geográfica e época do ano²⁹.

Outras pesquisas realizadas em Portugal sobre a violência em escolas também demonstram que grande parte dos comportamentos inadequados praticados pelos estudantes é considerada como indisciplinas em sala de aula, sendo minoritárias as ocorrências que podem ser denominadas como violentas^{52,53}.

Sebastião²⁹ afirma que a definição de violência escolar deve estar centrada basicamente no caráter intencional da agressão, cruzando dimensões físicas e psicossociais. Considerando este fato, vale destacar dois conceitos que são apontados de modo recorrente na literatura portuguesa como tipologias da violência que ocorre em escolas e que são reconhecidos como entraves ao processo de escolarização: o *bullying* e a indisciplina^{29, 40, 54}, focando exclusivamente na dimensão interpessoal da violência.

Segundo Matos et al⁵⁴, o *bullying* entre alunos aparece como o tipo de violência mais comum nas escolas europeias. O conceito de *bullying* ou provocação pode ser caracterizado por um tipo particular de violência ou agressão na escola e que ocorre entre pares³⁷. Pesquisas realizadas em Portugal apontam para o fato de que os comportamentos de *bullying* mais recorrentes no país são: chamar por apelidos, levantar boatos e piadas sexuais⁵⁴.

Em geral, as investigações realizadas sobre o tema *bullying* em nível nacional derivam dos dados de pesquisa periódica realizada pelo *Health Behaviour in School-Age Children* (HBSC/WHO), que consiste em investigações sobre comportamentos de saúde em meio escolar que envolve 44 países, incluindo Portugal. Nestas pesquisas são analisadas diferentes variáveis comportamentais de saúde, estilos de vida e contextos sociais dos estudantes do 6º, 8º e 10º anos, entre eles, os comportamentos de *bullying*

Neste estudo com adolescentes portugueses, observou-se que os estudantes sentem-se provocados e dizem provocar de diferentes modos, e em geral relatam como meios os insultos verbais, boatos e piadas sexuais e de exclusão⁵⁴. Uma questão frequente referida no estudo sobre Portugal é que o *bullying* está associado a um estatuto social menos favorecido ou à pertença de um grupo étnico minoritário⁵⁴.

A disciplina e o controle dos comportamentos na escola são questões relevantes na cultura portuguesa: "*a disciplinarização das crianças em contexto escolar em Portugal deu-se desde muito cedo, ainda nos liceus oitocentistas*"²⁹ (p. 26). Ao que parece, o desenvolvimento dos liceus levou a necessidade de garantir a padronização dos comportamentos individuais dos estudantes enquanto forma de reduzir a sua imprevisibilidade e inadequabilidade⁵⁵. Para Sebastião²⁹ a problemática da disciplina coloca-se igualmente na escola contemporânea, embora de forma diferente da apontada nos liceus. Atualmente, com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a crescente diversidade social, de valores e quadros culturais múltiplos dos alunos, como resultado de movimentos migratórios, é possível notar respostas comportamentais variadas e, em grande parte das vezes, inadequadas por parte dos diferentes estudantes.

Para Amado⁴¹ a indisciplina pode ser definida como um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no não cumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula, e ainda, no desrespeito das normas e valores

que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.

1.3.4 - A Prevenção e o Enfrentamento à Violência

Quanto à prevenção da violência, a Organização Panamericana de Saúde sinaliza que esta pode ser compreendida como a redução na frequência de novos casos, com a diminuição ou eliminação das causas fundamentais e dos fatores de risco, assim como a menor exposição a riscos a partir dos efeitos diretos e indiretos de políticas públicas e programas⁵⁶. Para a Organização Mundial de Saúde⁵, uma representação possível para compreender a magnitude da violência, e conseqüentemente vislumbrar modos de prevenção, é a partir da representação em formato piramidal. Nesta representação, no topo da pirâmide estaria apenas o resultado mais visível de comportamentos violentos registrados em estatísticas oficiais: a morte violenta. Em seguida, inferior ao topo, encontram-se os casos de violência que chegam ao conhecimento de autoridades, cujas vítimas recebem alguma forma de atendimento em saúde de caráter emergencial, médico-legal ou outros cuidados. E a terceira mais ampla, e a base da pirâmide incluiriam atos de violência que talvez nunca sejam relatados a autoridades da área da saúde ou de outras áreas, como por exemplo, as que atingem mulheres, crianças e idosos. A base da pirâmide incluiria também muitas vítimas que sofrem em silêncio⁵.

A partir desta constituição da violência como uma pirâmide, torna-se possível compreender que os padrões, as tipologias e as conseqüências da violência podem não estar distribuídos uniformemente entre os diferentes países, regiões, ou por gênero e idade. E nesta medida, se faz necessário incitar o desenvolvimento de diferentes respostas de intervenções e atravessamento de políticas voltadas para a prevenção e enfrentamento deste fenômeno.

Embora a prevenção de crimes, esteja na agenda das organizações internacionais desde 1872, o interesse na prevenção da violência só aumentou há cerca de 30 anos⁵. Atualmente, a violência tem sido tema de diversas resoluções das Nações Unidas e é sabido que as ações de prevenção nesta direção são um grande desafio, especialmente, quando nos deparamos com a regularidade e a imprevisibilidade dos eventos violentos.

De acordo com as políticas públicas de saúde, as ações de prevenção à violência podem ser divididas em três níveis: primário, secundário e terciário⁵⁷. A prevenção primária é a implementação de programas e ações que visam evitar a ocorrência da violência. Refere-se às estratégias dirigidas a toda a população e incluem orientação e apoio às pessoas, campanhas de divulgação de informações, entre outras. Na prevenção secundária, as estratégias são voltadas para populações de risco, ou seja, para aqueles que estão mais suscetíveis e vulneráveis à situação de violência. Neste nível, programas de treinamento dos agentes públicos, em especial de saúde, educação, justiça e segurança, são imprescindíveis para estimular ações de respeito aos direitos dos cidadãos, sem tolerância a qualquer tipo de violência e/ou discriminação. A prevenção terciária é caracterizada por intervenções realizadas quando as situações de violência já ocorreram e possuem como objetivo cessar imediatamente a agressão e reduzir as consequências causadas por essas experiências.

O Relatório da Organização Panamericana de Saúde, intitulado "*Prevención de la violencia: la evidencia*"⁵⁶ e o Relatório da Organização Mundial de Saúde, "*Global status report on violence prevention*"⁵ introduzem conhecimentos básicos para se pensar a prevenção da violência no campo da saúde pública e ressaltam o fato de tal questão ser um desafio universal, na medida em que a violência sempre esteve presente na vida do ser humano, como parte inevitável da condição humana. Estas instâncias internacionais sinalizam que pesquisas e experiências de prevenção, em diferentes

países, vêm mostrando que é possível prevenir a violência e diminuir seus efeitos, do mesmo modo que medidas de saúde pública têm conseguido prevenir e diminuir as complicações relacionadas às doenças infecciosas, gravidez, lesões no local de trabalho, entre outros^{5, 56}.

Ao que parece, os países vêm investindo em prevenção à violência, mas não em um nível compatível com a dimensão e gravidade do problema⁵. As principais lacunas apontadas são decorrentes de fragilidades no conhecimento sobre a extensão do problema; na qualidade e no alcance de programas de prevenção; no acesso aos serviços para atendimento às vítimas; na aplicação das leis já existentes; e nos mecanismos de coordenação do trabalho multissetorial.

Estudos científicos, com base em revisões sistemáticas, vêm apontando para o fato de que a violência é evitável. A Organização Mundial de Saúde⁵ e seus parceiros identificaram as sete melhores estratégias para reduzir a ocorrência de múltiplas formas de violência, e deste modo contribuir para a redução da probabilidade de que indivíduos perpetrem violência ou se tornem vítimas. São elas:

1. Desenvolver relacionamentos seguros, estáveis e protetores entre crianças e seus genitores e cuidadores;
2. Desenvolver em crianças e adolescentes habilidades sociais para a vida;
3. Reduzir a disponibilidade e o consumo nocivo do álcool;
4. Reduzir o acesso a armas de fogo, facas e pesticidas;
5. Promover igualdade de gênero, visando prevenir a violência contra a mulher;
6. Mudar normas culturais e sociais que apoiam a violência;
7. Criar programas de atendimento às vítimas, incluindo identificação e cuidados.

Para a realização de ações destas práticas de prevenção nos níveis local, nacional e internacional, o Relatório Mundial de Prevenção da Violência⁵ sinaliza algumas recomendações, entre elas:

1. Criação, implantação e monitoramento de um plano de ação nacional para prevenção da violência;
2. Definição de prioridades e o apoio a pesquisas sobre causas, consequências, custos e prevenção da violência;
3. Fortalecimento de respostas às vítimas de violência;
4. Aumento da colaboração e o intercâmbio de informações sobre prevenção da violência;
5. Integração da prevenção da violência às políticas sociais e educacionais.

Ao recomendar a integração das políticas sociais e educacionais como importante estratégia de prevenção à violência, a Organização Mundial de Saúde institui a escola como parceiro fundamental nas práticas de prevenção e enfrentamento as violências.

A Prevenção e o Enfrentamento à Violência no Contexto Escolar

As questões referentes à escola e violência estão presentes de forma abundante no debate público nacional e internacional e as formas de prevenção de forma ainda incipiente, porém crescente em países como Brasil⁷. Considerando-se a realidade brasileira e portuguesa, destaca-se a presença de discussões sobre programas de prevenção e enfrentamento deste fenômeno em espaços escolares, entretanto de modo ainda tímido e não compatível com a dimensão e gravidade do problema, especialmente quando comparado com as produções no campo da saúde pública⁵.

Vale ressaltar, que segundo Leitão⁵⁸ os programas de prevenção à violência realizados em escolas costumam ter maior impacto e menor custo quando comparados aos investimentos despendidos em segurança pública e justiça criminal. Os relatórios internacionais dedicados à prevenção da violência em saúde também apontam a necessidade de ações intersetoriais e integradas. Talvez por estas questões, a escola venha sendo reconhecida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas preventivas e de educação para a saúde, pelas políticas de Saúde^{5,6}.

Ao aproximar a discussão sobre a prevenção da violência apontada pela Organização Panamericana de Saúde do contexto escolar⁵⁶, é possível identificar questões pertinentes para colocar em análise a prevenção e o enfrentamento da violência nos espaços escolares, como: incitar o desenvolvimento de relações saudáveis e estimulantes entre crianças e seus cuidadores; estimular a participação em programas de desenvolvimento social e atividades de reforço pré-escolar; promover intervenções em escolas e nas comunidades sobre estereótipos de gênero e normas culturais; e estimular o processo de aprendizagem a partir de atividades educativas recreativas.

Segundo esse relatório, estimular a interação afetiva e saudável entre crianças e seus cuidadores, em especial, na primeira infância, tende a prevenir os maus tratos infantis e diminuir a agressividade infantil. A participação de crianças e jovens em programas de desenvolvimento social e habilidades para a vida podem prevenir a agressividade e reduzir a participação de jovens em atos violentos, na medida em que desenvolvem competências sociais e emocionais. Também as atividades de reforço pré-escolar tendem a prevenir comportamentos agressivos e violentos ao fomentar atitudes acadêmicas e sociais em crianças com idade pré-escolar. As intervenções para promover a igualdade de gênero e prevenir a violência contra a mulher em espaços escolares são apontadas como fundamentais, em especial, por abordarem as atitudes e normas de

gênero, de modo precoce, ou seja, antes que tais questões se enrijeçam em crianças e adolescentes. E por fim, a promoção de novas normas sociais e culturais dentro das escolas também pode ser fundamental para a prevenção da violência, como por exemplo, a realização de atividades recreativas e educativas, com a utilização de músicas e jogos⁵.

No campo da educação, as práticas de prevenção, ainda não necessariamente de prevenção à violência, podem ser reconhecidas nos primeiros programas de educação compensatória desenvolvidos nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá na década de 1960⁵⁹. Esta política parte da premissa de que há forte relação entre a educação e os processos de estratificação e mobilidade social⁶⁰, e neste sentido, estes programas estavam centrados na lógica da prevenção buscando reduzir as desigualdades de escolarização em estudantes marcados por questões de vulnerabilidade socioeconômica e caracterizado pelos baixos índices educacionais.

Na Europa, as políticas denominadas de educação compensatória ou prioritárias são destinadas a certas categorias da população com o propósito de reduzir as desigualdades escolares por meio de um tratamento diferenciado a grupos específicos, que consiste em dar melhores condições educativas aos que possuem menos oportunidades⁶¹. Na França, Inglaterra e em Portugal, por exemplo, os programas de educação prioritária se concretizam no território com o intuito de promover melhorias dos processos educativos em parceria com as comunidades⁵⁹.

Quanto às políticas de enfrentamento à violência escolar em Portugal, Sebastião²⁹, aponta que nas últimas décadas, esta pode ser caracterizada por um tripé: continuidade, instabilidade e autonomia. Por continuidade, compreendem-se as ações direcionadas a Segurança Escolar em âmbito nacional, com o Programa Escola Segura. Em 2015, o Programa Escola Segura abrangeu 8.575 estabelecimentos de ensino em

todo o território português e consistiram em ações de cunho policial, pedagógicas e de sensibilização com alunos e demais membros da comunidade educativa⁵¹. Vale ressaltar que Sebastião²⁹, tece críticas ao Programa Escola Segura ao afirmar que neste Programa a “*dimensão policial sempre se sobrepôs a sua dimensão cívica e educativa*” (p. 30). Ao considerar a instabilidade na prevenção à violência escolar, o autor se refere às muitas revisões das políticas relativas à regulação dos comportamentos escolares de caráter nacional, como por exemplo, o Estatuto do Aluno. E quanto à autonomia, ele afirma a relativa autonomia das escolas em poder ofertar modos diversos de prevenir e intervir na violência que eclode em seus espaços.

Segundo a literatura, os programas de prevenção à violência realizado em escolas buscam além da redução da violência, prover estimulação intelectual, aumentar as habilidades cognitivas e fomentar o sucesso acadêmico⁶². Em geral, são propostas atividades que estimulem as habilidades sociais, como por exemplo, dar e receber cumprimentos, a capacidade de empatia, de perguntar e formular pedidos e observação de comportamento não verbal⁶². Também existem programas dedicados ao aumento da capacidade da escola em promover transformações no seu espaço, especialmente focado no processo de tomada de decisão⁵⁰.

Em artigo de revisão sobre programas de prevenção e enfrentamento à violência escolar publicados em periódicos nacionais de psicologia e educação, Stelko-Pereira e Williams²² apontam que dos oito programas analisados, a maioria apresentava caráter não governamental e foram realizados em escolas públicas. Quanto ao público alvo dos programas, a maior parte destinou-se a alunos e professores. Grosso modo, estes programas apresentavam as seguintes estratégias de prevenção: discussões em grupo com alunos, professores e demais funcionários da escola sobre situações problemas do cotidiano escolar, direitos humanos e o conceito de violência; o ensino de técnicas de

mediação de conflito entre alunos e professores de modo a estimular uma cultura de paz nas escolas, o ensino de valores experienciais e metodológicos aos estudantes, como cooperação, liberdade, felicidade, entre outros e a abertura das escolas nos finais de semana. Foi possível perceber que os oito programas retratados não apresentavam informações quanto a formação dos profissionais que realizaram as intervenções nas escolas.

Em Portugal, os dados produzidos pelo Observatório de Segurança Escolar do Ministério da Educação, apontam que os elementos fundamentais para prevenir e regular situações violentas nas escolas são caracterizadas pela negociação e produção coletiva de normas e regras escolares; pelo envolvimento dos níveis de gestão no funcionamento da escola e pela construção de uma cultura de escola partilhada por todos os atores da comunidade escolar⁶³. Algumas modalidades de prevenção à violência reconhecidas como eficazes na literatura portuguesa são: o treino em gestão parental, que consiste em ensinar aos pais novas competências de modo a estar apto para lidar com problemas de comportamento de seus filhos; o treino cognitivo para soluções de problemas, que centra-se nas deficiências e distorções cognitivas manifestada pelas crianças e adolescentes com dificuldades comportamentais; e o tratamento multisistêmico, que visa conceituar os problemas de comportamento na criança no âmbito de rede de sistemas sociais, incluindo família, a escola, a comunidade e o grupo de pares⁸⁸.

Considerando as diversas estratégias de atuação sobre a violência escolar que são postas em prática de forma isolada ou complementar nos espaços escolares, talvez seja possível dividi-las em duas abordagens: Programas centrados na prevenção da violência e Programas centrados na intervenção.

Os **Programas centrados na prevenção** são desenvolvidos para prevenir o aparecimento de situações de violência escolar e em geral, partem do princípio de que a violência é um fenômeno multideterminado. O desenvolvimento deste tipo de programas pressupõe a elaboração coletiva do diagnóstico e do plano de prevenção e implementação do trabalho⁴⁰. Os **Programas centrados na intervenção**, em geral, tendem a incluir a escola na sua totalidade e o seu entorno. Neste tipo de programas, busca-se estabelecer a ordem escolar através de estratégias diversas. A mais recorrente é a utilização de atuação individualizada e focalizada nos aluno e/ou pequenos grupos de alunos. As intervenções podem ser realizadas pelos membros da escola, como por outros técnicos através do estabelecimento de parcerias com outras instituições locais⁴⁰.

Ações desenvolvidas em escolas: abordagens e programas

A seguir apresentamos alguns exemplos de ações desenvolvidas em escolas obtidas na literatura científica, com especial atenção as práticas voltadas para a prevenção e enfrentamento à violência neste contexto. Este levantamento não é exaustivo; tem por intuito situar esta temática no cenário nacional e internacional. Serão apresentados projetos, programas ou intervenções desenvolvidas dentro das unidades escolares. Apesar da precariedade e variabilidade de informações possíveis de serem obtidas nos documentos que divulgavam os Programas, pode ser constatada a amplitude de conceitos e formas de enfrentamento da violência, as distintas metodologias e resultados oriundos dos Programas, bem como a frágil sustentabilidade de vários deles.

Para organizá-los melhor, os descrevemos categorizados em dois grupos, apresentados nos quadros 1 e 2:

- Programas e projetos com foco mais amplo, voltados para modificação de práticas e valores.
- Programas e projetos destinados ao enfrentamento de *bullying* e comportamentos agressivos em geral.

A seguir, no quadro 1, sinalizo alguns programas e projetos que apresentam ações de prevenção à violência em escolas a partir de apostas na modificação de práticas e valores. As ações transitam entre o cultivo de boas práticas e valores entre estudantes, abertura das escolas nos finais de semana, oficinas com alunos e demais integrantes da escola sobre direitos humanos, violência escolar e práticas pedagógicas.

Quadro 1: Programas com foco em mudanças de práticas, valores, cultura de paz e práticas restaurativas

<p><i>Programa Cuidar</i></p> <p><i>(Educação para Valores - Campinas/SP, Juiz de Fora/MG e Iguatu/CE)</i></p>	<p>O Programa Cuidar consiste em uma ação educativa que parte de uma modalidade de intervenção pedagógica elaborada pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa e viabilizada por meio da instituição Modus Faciendi. Se associou a secretarias municipais de educação de estados brasileiros, convidando escolas públicas e particulares das redes para aderirem ao projeto⁶⁴. Teve como objetivo superar a mera transmissão de conhecimentos escolares e propor uma pedagogia que sensibilize e motive os jovens de redes públicas e particulares para o cultivo de valores, e para o estímulo ao exercício da cidadania, da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade social.</p> <p>A educação para valores é um jeito novo de apresentar o que a escola já vinha ensinando, mas privilegiando alguns enfoques, como cidadania, saúde, ética, aspectos afetivos sexuais, ambientais, de orientação para o trânsito, para consumo, e tantos outros aspectos⁶⁴.</p> <p>Njaine e Minayo⁶⁵ buscaram identificar pistas que pudessem contribuir com propostas para a prevenção da violência escolar a partir do Programa Cuidar em seis escolas públicas brasileiras localizadas no estado do Ceará, Minas Gerais e São Paulo. Resultados indicaram que o Programa Cuidar propiciou uma perspectiva mais ampliada pelos alunos e professores do que seja violência escolar e a importância do respeito no âmbito escolar. Este programa teve início em 2001 e foi avaliado até 2003.</p>
<p><i>Programa VIVE</i></p> <p><i>(Construção de cultura de paz - Porto Alegre)</i></p>	<p>O programa Vivendo Valores é reconhecido internacionalmente, possui apoio da UNESCO e é patrocinado pelo Comitê Espanhol da UNICEF. No Brasil é representado pelo Instituto Vivendo Valores – IVV e pela ONG Brahma Kumaris sob a coordenação da Association for the Living Values Education International – ALIVE.</p> <p>A metodologia utilizada pelo Programa consiste em apresentação aos educadores e equipe de apoio da escola interessados em sua aplicação. Após essa apresentação, sugere-se capacitação para os educadores, a qual é conduzida por um voluntário do programa. A capacitação é teórico-vivencial e aborda temas tais como: o modelo teórico, atividades com</p>

	<p>valores, condições para criar uma atmosfera baseada em valores, o processo de avaliação, resolução de conflitos e escuta ativa. O planejamento da estratégia de implantação e das atividades está a cargo da escola.</p> <p>Grossi e Aguinsky⁶⁶ realizaram pesquisa de avaliação da implementação do Programa em oito escolas de Porto Alegre, apontando que o Programa foi bem aceito por alunos e professores e na opinião desses, fomentou mudança de comportamentos de alunos e educadores. Contudo, Grossi e Aguinsky⁶⁶ não apresentaram quais foram efetivamente as atividades realizadas, os componentes do programa e o período em que foi realizada a avaliação.</p>
<p><i>Práticas restaurativas em escolas da rede pública e privada (Porto Alegre)</i></p>	<p>Grossi et al⁶⁶ realizaram pesquisa de avaliação e monitoramento de práticas restaurativas desenvolvidas em três escolas da rede pública e privada de Porto Alegre. Segundo as autoras, a Justiça Restaurativa é uma abordagem inclusiva e colaborativa baseada nos valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa que prevê a participação de alunos, professores, comunidade, família e rede de apoio nas situações de conflitos e violências visando à restauração das relações sociais.</p> <p>A metodologia utilizada para a implementação dos círculos restaurativos nas escolas consistiu em avaliação do clima escolar, das expressões de violência e das formas de resolução de conflitos antes e após a instauração dos círculos restaurativos para avaliar o seu alcance e efetividade na prevenção da violência e grau de satisfação entre os envolvidos. A etapa seguinte previa a capacitação de cinco pessoas, designadas por cada uma das escolas, e que atuariam como referências para a comunidade interna em relação às iniciativas do projeto. Essas referências deveriam participar das oficinas de capacitação iniciais com duração de três dias, além de supervisões mensais.</p> <p>Grossi et al⁶⁶ assinalam que existe a aposta de que as práticas restaurativas possibilitem desconstruir a cultura de violência nas escolas e promova a cultura de paz. Para tal, sinalizam que as escolas tiveram ampla liberdade para melhor estruturarem a implementação das práticas restaurativas e fortalecerem estratégias de difusão da cultura de paz.</p> <p>Entre algumas das repercussões positivas do Projeto nas escolas, sinalizado por Grossi et al⁶⁶, são destacadas a diminuição de encaminhamentos para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), direção da instituição ou ao Departamento Estadual da Criança e do Adolescente e os sentimentos de segurança decorrentes da participação.</p>
<p><i>Projeto Sevilha Anti-Violência Escolar- SAVE</i></p> <p><i>(Sevilha, Espanha)</i></p>	<p>O projeto Sevilha Anti-Violência Escolar (SAVE) foi desenvolvido por equipes de investigações psicopedagógicas na Universidade de Sevilha na Espanha em dez unidades escolares de Sevilha no período de 1997 a 2001. Teve como objetivo melhorar o clima escolar e prevenir a violência nas escolas, a partir da articulação da formação docente com a realidade vivida no cotidiano escolar⁶⁷.</p> <p>O projeto SAVE foi desenvolvido a partir de um modelo de intervenção educativa, de caráter preventivo, que incide sobre a violência escolar mobilizando os recursos de professores e os colocando a serviço da melhoria da convivência escolar. Os elementos básicos do modelo SAVE consistem em: educação em emoções, sentimentos e valores; trabalho em equipe e gestão democrática da convivência⁶⁷.</p> <p>Em pesquisa sobre a formação do corpo docente e a prevenção da violência escolar, Del Rey e Ortega⁶⁷ sinalizam que os professores que participaram do projeto SAVE ressaltam entre os principais requisitos para a melhora na convivência e na prevenção da violência, o fato de potencializar a convivência do grupo em detrimento do individualismo, o trabalho em cooperação onde cada docente se enriquece com as experiências de outros professores e o estabelecimento de mecanismos de participação de todos os</p>

	membros da escola, sejam pais, alunos, professores e outros funcionários da escola.
<i>Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz</i> (Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso e Pernambuco, Brasil)	O programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, criado pela UNESCO, é resultado de pesquisas sobre violências envolvendo os jovens no Brasil, quer como vítimas, quer como agentes diretos. Um exemplo desse trabalho é o Projeto Escola de Paz, iniciativa conjunta da UNESCO e do Estado do Rio de Janeiro, em que 250 escolas públicas abrem suas portas aos fins de semana, valorizando os talentos e a produção cultural da própria comunidade em áreas de maior vulnerabilidade social. Esse mesmo projeto está sendo realizado em outros Estados do Brasil: na Bahia, com o nome de Abrindo Espaços: Educação e Cultura para Paz; no Mato Grosso, Abrindo Espaços, e em Pernambuco com o nome de Escola Aberta ⁶⁸ .
<i>Projeto de extensão universitária</i> (São paulo, Brasil)	Lopes et al ⁶⁹ descrevem um projeto de extensão universitária com foco na prevenção à violência que envolveu 450 alunos de cinco escolas em oficinas semanais, posteriormente com 145 estudantes de 5º e 6º ano de uma única escola e reuniões semanais com 35 professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Os temas discutidos no projeto foram violência escolar e ações pedagógicas, direitos humanos e articulação comunitária.

No quadro 2, apresento alguns programas e projetos que apresentam ações destinadas especificamente ao enfrentamento de situações de *bullying* e comportamentos agressivos, como por exemplo, treino de comportamentos com professores, estudantes e familiares, ações educativas sobre *bullying* com estudantes e estratégias pedagógicas para prevenir e reduzir o *bullying*, assim como, o desenvolvimento de atividades de supervisão/animação nos espaços e tempos livres da escola.

Quadro 2: Programas de enfrentamento ao *bullying* e a comportamentos agressivos em geral

<i>Formação de professores em “Análise do comportamento”</i> (Rede Municipal de Educação - São Paulo)	Pereira e Gioia ⁴⁹ descrevem uma intervenção com 18 docentes de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de educação em São Paulo, que consiste em criar e testar um procedimento de ensino de conceitos da “análise do comportamento” para professores, de acordo com os postulados da escola Behaviorista. O objetivo da intervenção era possibilitar aos professores reforçar positivamente os comportamentos adequados dos alunos e ignorar comportamentos inadequados. Para tal intervenção, foi realizado um procedimento dividido em quatro fases: a) questionário sobre violência; b) registro do comportamento dos alunos pelos professores; c) observação em sala de aula; e d) preparação dos professores. Os resultados mostraram que a intervenção pode alterar o comportamento do professor e conseqüentemente o comportamento do aluno, mas o relato do que ocorreu em sala de aula continuou o mesmo, após a capacitação do docente ⁴⁹ .
--	---

	<p>Estudo relevante por demonstrar ser possível enfrentar a violência escolar a partir da alteração no comportamentos de professores pós-capacitação.</p>
<p><i>Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes (Rio de Janeiro)</i></p>	<p>O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, criado pela ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Criança e à Adolescência, em parceria com a Petrobrás Social, foi desenvolvido em 11 escolas do Município do Rio de Janeiro, com alunos do 6º ao 9º ano com o intuito de propor estratégias pedagógicas para prevenção e redução do <i>bullying</i>⁷⁰.</p> <p>O objetivo principal era o de sensibilizar toda a comunidade escolar para apoiar os alunos alvos de <i>bullying</i>, fazendo com que se sentissem seguros para falar sobre a violência que vinham sofrendo³⁵.</p> <p>Conforme apontado por Leitão⁵⁸, a intervenção para a prevenção e redução do <i>bullying</i> desenvolvido pela ABRAPIA partiu do princípio de que não existem soluções simples, de que cada escola deve desenvolver suas próprias estratégias e estabelecer suas prioridades em relação ao tema e que a única maneira de se obter sucesso é a cooperação de todos os envolvidos. Na intervenção realizada foram apresentados os principais conceitos teóricos referentes ao <i>bullying</i> ao corpo docente das escolas, ouvindo suas observações a respeito. Foi proposta a inclusão do <i>bullying</i> como tema transversal⁵⁸.</p> <p>O tempo de execução foi de doze meses, apontado como insuficiente para afirmar que os resultados alcançados sejam definitivos. Mas talvez seja possível afirmar que os dados produzidos demonstram tendências que sugerem a eficácia dos métodos utilizados³⁵.</p>
<p><i>Programa de Enfrentamento ao Bullying em escolas (Noruega).</i></p>	<p>Segundo Velez⁷¹, no início dos anos 80 a Noruega investiu em uma campanha nacional contra o <i>bullying</i> nas escolas, “<i>que foi fonte de influência e inspiração para o desenvolvimento de políticas de prevenção e intervenção a nível mundial</i>”⁷¹ (p. 83). As intervenções desenvolvidas por Olweus na Noruega destacam-se no campo dos programas de intervenção no enfrentamento ao <i>bullying</i>.</p> <p>Conforme apontado por Habigzang e Koller⁷², Olweus e seus colaboradores em 1999 desenvolveram um programa <i>antibullying</i> que se organizou em todas as áreas da escola e que poderia ser pensado para todas as faixas de ensino. O programa ocorreu em 42 escolas de Bergen, com alunos do 4º ao 7º ano. Foram utilizadas ações educativas e de sensibilização. O pré-requisito geral da intervenção compreendia o envolvimento do corpo docente, além de intervenções nos níveis da escola, da sala de aula e individual.</p> <p>Quanto a avaliação do programa, foi aplicado um questionário em três momentos: antes da implementação do programa, um ano após a intervenção e dois anos após a intervenção⁷¹. A avaliação dos efeitos da intervenção ocorreu após um período de dois anos e meio de intervenção³⁷. Verificou-se que o programa teve efeitos positivos em diversos aspectos, contribuindo para a redução da agressão/vitimização, bem como o número de novas vítimas.</p>
<p><i>Programa de Intervenção nas escolas (Reino Unido)</i></p>	<p>A partir dos estudos desenvolvidos por Olweus nas escolas norueguesas, Velez⁷¹ aponta que Smith e Sharp⁷³ desenvolveram no Reino Unido um programa denominado “<i>Tackling bullying in your school</i>”, com o intuito de prevenir e enfrentar o <i>bullying</i> na escola. No programa está proposta um sistema de anti-agressão que implica o envolvimento de toda a comunidade educativa. Está ainda proposta a criação de guia de atuação para todos os atores escolares que descrevem procedimentos de prevenção e atuação em situações de agressão.</p>
<p><i>Programa de Intervenção em</i></p>	<p>Pereira e Estrela⁷⁴ desenvolveram um programa de intervenção centrado no período do recreio dos alunos, aplicado em duas escolas portuguesas. O</p>

<p><i>Escolas Portuguesas (Portugal)</i></p>	<p>objetivo foi diagnosticar os níveis de vitimação e agressão através do período do recreio. O programa visava tornar o período do recreio mais agradável, com envolvimento dos docentes e com a presença de monitores (formados por ex-alunos da escola), que pudessem desenvolver atividades de supervisão/animação nos espaços e tempos livres da escola.</p> <p>A avaliação do programa ocorreu antes e após a intervenção e os resultados obtidos permitiram observar que houve avanços na prevenção da violência, especialmente, por ser o recreio o local que se registra o maior número de práticas de agressão/vitimação. Considerou-se relevante repensar o espaço do recreio e contribuir para o desenvolvimento de competências transversais entre pares nos espaços livres da escola⁷⁴.</p>
<p><i>Programa antiviolença escolar (Lisboa, Portugal)</i></p>	<p>Mendes⁷⁵ realizou um estudo com o objetivo de avaliar os resultados de um Programa antiviolença escolar, implementado em 307 estudantes do 2º ciclo de uma escola pública de Lisboa no período de dezembro de 2006 a maio de 2007. A avaliação foi realizada por questionário elaborado e validado para o estudo, antes e após o Programa.</p> <p>Foi realizada sensibilização e formação de docentes e pais e treino de competências sociais dos estudantes. Os estudantes que praticaram ou foram vítimas de <i>bullying</i> (mais de três episódios na mesma semana) e foram identificados pelos professores durante a implantação do programa, foram acompanhados pelo psicólogo escolar.</p> <p>Após o Programa verificaram-se resultados significativos na redução global da violência nas escolas que sofreram a intervenção⁷⁵.</p>
<p><i>STEP – School Transitional Environment Program (Estados Unidos)</i></p>	<p>O programa STEP visa ajudar crianças e jovens na sua transição para novos ambientes escolares, evitando a ocorrência de comportamentos inadequados⁷⁶. A população alvo são os alunos com maior prevalência de fatores de risco, como o baixo nível socioeconómico, falta de apoio familiar ou menos competências de vida. A metodologia consiste em três componentes de intervenção: 1) reorganização do sistema social escolar, através da manutenção de uma rede de apoio de pares; 2) Distribuição dos alunos entre professores responsáveis por fazer o elo entre alunos, pais e a escola e 3) formação dos professores ao nível de competências de aconselhamento e de atividades em grupo.</p>
<p><i>Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais (PPCPS) (Portugal)</i></p>	<p>O Programa tem como objetivo auxiliar crianças e adolescentes a desenvolverem capacidades pessoais e relacionais, permitindo a cada indivíduo refletir sobre o modo de se relacionar com os outros, encontrando alternativas adequadas para cada situação. O Programa é definido por cinco conteúdos estruturais: comunicação interpessoal, identificação e gestão de emoções, identificação e solução de problemas e gestão de conflitos, promoção de competências sociais e da assertividade e as expectativas face ao futuro. Participam crianças de 8 a 10 anos e adolescentes entre os 13 e 15 anos.</p>

Como as caracterizações e definições da violência são frutos de padrões sociais diversos a partir do que cada sociedade pontua como violento⁷⁷, as práticas de prevenção, em geral, se apresentam afinadas com tal questão. Considerando os programas e projetos de prevenção apresentados no quadro 1 e 2, é possível observar que as ações apresentadas se desdobram de modos diferentes no cotidiano escolar. No

quadro 1 as ações preventivas permitem uma visão mais ampla e crítica da ação da escola. Enquanto o segundo quadro aponta para práticas que parecem responsabilizar muito mais o indivíduo pelos episódios violentos. Também vale assinalar que muitos programas citados foram descontinuados e que pouco se registra e divulga sobre este tipo de intervenção através de publicação em periódicos científicos, razão pela qual tais programas não foram capturados em maior número na realização da revisão bibliográfica.

A seguir, no item *percursos metodológicos*, apresento características e especificidades de dois programas interdisciplinares, um que atua no contexto escolar brasileiro (PROINAPE) e o outro no contexto escolar português (TEIP). Estes programas apresentam como objetivo de atuação questões relacionadas com o abandono e insucesso escolar, e paralelamente preocupação particular com as situações de violência e o desenvolvimento de ações de prevenção desse fenômeno.

1.4 – Percursos metodológicos

A tese está organizada em forma de resultados apresentados em três artigos científicos, intitulados: Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura; Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas; A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limites e possibilidades.

A seguir são apresentados aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento da tese.

1.4.1. Revisão bibliográfica (artigo 1)

Foi realizado levantamento bibliográfico sobre prevenção à violência escolar, através de revisão sistemática realizada em periódicos nacionais e internacionais. As buscas se concentraram nas seguintes bases de dados multidisciplinares e da saúde: Eric (base de dados norte americana dedicada a pesquisas em educação), Scielo (portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet), Sociological Abstracts (banco de dados da literatura internacional em sociologia, ciências sociais e disciplinas afins), Web of Science (base de dados que possibilita acesso a artigos de períodos de diversas áreas do conhecimento), Pubmed (Biblioteca de medicina americana) e BVS (Biblioteca virtual em saúde).

Os termos utilizados nas buscas foram: a) violência, *bullying*, prevenção à violência, Indisciplina, Conflitos, Mediação de conflito escolar, Cultura de paz, violência juvenil, e b) Avaliação de Programas, Programas de prevenção, Prevenção, Avaliação, Efetividade de Programas, Estudos de Avaliação, Validação de estudos e Intervenção. A pesquisa abrangeu artigos de língua portuguesa, inglesa e espanhola sem delimitação temporal.

Após as buscas, foram encontrados 81 artigos nas bases Eric, 194 na base Scielo, 99 na base Web of Science, 197 na base Sociological Abstract, 110 no Pubmed e 313 no portal BVS. Dentre estes artigos, após leitura dos títulos e resumos com o intuito de selecionar os que realmente tratavam do tema de interesse, foram selecionados 33 artigos. Foram excluídas pesquisas de revisão, conceituais e empíricas que não apresentaram dados sobre a prevenção e o enfrentamento da violência escolar, como por exemplo, programas de prevenção ao tabagismo, drogas e outras substâncias, programas de enfrentamento a obesidade em escolares, intervenções em saúde física, mental e

dental e estudos de caso. Não houve exclusão por conta do idioma do artigo. Foram excluídos editoriais, recomendações, livros, capítulos, monografias, dissertações e teses.

Os artigos selecionados foram o que apresentavam como objetivo principal apresentar discussões relacionadas à prevenção e o enfrentamento da violência no âmbito escolar. Foram constituídas três categorias de análise a partir dos objetivos principais dos artigos analisados: 1) ações de prevenção e enfrentamento à violência desenvolvida pelo poder público ou pela própria escola; 2) avaliação de programas de prevenção e enfrentamento à violência escolar; 3) revisão da literatura quanto à qualidade e à efetividade de programas de prevenção à violência escolar.

Os resultados e discussões desta revisão sistemática estão presentes no artigo 1 intitulado “Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura”.

1.4.2. Estudo empírico com Programas desenvolvidos em escolas portuguesas e brasileiras (artigos 2 e 3)

Com o intuito de compreender e caracterizar as manifestações de violência e de que forma e em que medida é realizada ações de prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas, foi realizado um estudo exploratório utilizando método de investigação qualitativa em dois programas interdisciplinares que atuam no ambiente escolar, um no contexto brasileiro, o Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Públicas (PROINAPE), e outro no contexto português, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Caracterização dos Programas interdisciplinares

- Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Públicas (PROINAPE)

A atual estrutura do sistema educacional brasileiro compreende a educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior. A rede escolar no município do Rio de Janeiro compreende a educação infantil e ensino fundamental, contabilizando um total de 1.537 escolas.

Em 2006, representantes das Secretarias Municipais: de Educação (SME), de Assistência Social (SMAS), de Saúde e Defesa Civil (SMSDC) e de Administração (SMA) do Município do Rio de Janeiro, iniciaram um processo de organização de recursos humanos para que em 2007 começasse a funcionar nas escolas do município, o projeto denominado Rede de Proteção ao Educando (RPE). A Rede de Proteção ao Educando, composta por profissionais psicólogos e assistentes sociais aprovados em concurso público, constituiu uma iniciativa intersetorial da Prefeitura do Rio de Janeiro para atendimento às escolas municipais.

A Rede de Proteção ao Educando surge com a perspectiva de ofertar auxílio psicológico e de assistência social aos educandos, familiares e profissionais da escola a partir de técnicos efetivos da Secretaria Municipal de Educação. A aposta consistia em desenvolver reflexões e construções coletivas de estratégias para o enfrentamento dos desafios que emergem no cotidiano escolar. Pela porta da RPE, os psicólogos e assistentes sociais entram em cena para apoiar a escola, acionando a aliança entre categorias profissionais de diferentes áreas de formação e a educação.

Em 2010, com base na Resolução SME No. 1089 de 22 de julho de 2010⁷⁸, a RPE cede lugar ao Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (PROINAPE). A partir deste momento, o Programa Interdisciplinar passa a compor o organograma institucional da Prefeitura do Rio de Janeiro, referenciado ao Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas Públicas (NIAP). O PROINAPE é uma política educativa de âmbito municipal e foi idealizado como uma ação diferenciada da

Secretaria de Educação, que prevê a realização de atuações interdisciplinares, entre psicólogos, assistentes sociais e professores, de modo a responder demandas cotidianas surgidas no contexto educacional. Vale pontuar que a configuração do trabalho também inclui a presença de um articulador de área que acompanha os trabalhos desenvolvidos pelas equipes em suas respectivas áreas de atuação.

As intervenções das equipes PROINAPE devem ser balizadas por ações que possibilitem o fortalecimento das equipes que compõem as Unidades Escolares como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente e por atuações que visem o favorecimento do processo de implicação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade. As equipes PROINAPE devem também contribuir para fortalecer a interlocução das unidades escolares com as políticas e a rede de serviços do território.

Segundo orientações internas confeccionadas pelo Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – E/SUBE/CED/NIAP, o apoio ofertado às escolas pode ser compreendido como um “acolhimento, uma orientação, um acompanhamento, uma articulação e criação de estratégias de trabalho interdisciplinar com todos os integrantes da comunidade escolar”⁷⁹ (p.3). Este apoio também se expressa no desenvolvimento de estratégias de intervenção colaborativas e participativas.

As equipes do programa avançam pelo território do Município do Rio de Janeiro através das Coordenadorias Regionais de Educação. As Coordenadorias representam a Secretaria de Educação na área de sua jurisdição em onze áreas com diferentes níveis sociais e econômicos: Praça Mauá, Lagoa, Engenho Novo, Olaria, Ilha do Governador, Rocha Miranda, Deodoro, Bangu, Barra da Tijuca, Campo Grande e Santa Cruz.

A atuação das equipes nas onze Coordenadorias é balizada por diretrizes propostas anualmente em documento norteador do NIAP localizado na Secretaria

Municipal de Educação. As considerações apresentadas neste documento orientam o planejamento e o desenvolvimento das ações interdisciplinares. O documento norteador preconiza, entre outros, a construção do plano de trabalho pelas equipes de cada área e a confecção do plano de ação para cada unidade escolar onde haverá atuação de uma miniequipe no referido ano.

A metodologia do trabalho consiste em reuniões entre as equipes PROINAPE com seus articuladores de área. Em um segundo momento ocorre visita às escolas elencadas como alvo da intervenção para a realização de reuniões e a construção das ações a serem desenvolvidas no referido ano.

As ações desenvolvidas pelas equipes localizadas nas diferentes coordenadorias regionais devem ser planejadas e executadas considerando três linhas de ação: 1) Projetos conjuntos; 2) Formação entre profissionais; 3) Ação intersetorial, e balizadas pelos seguintes eixos norteadores: Relação família/escola, Convivências e conflitos na escola, Expressões da questão social e situações de vulnerabilidade, Diferença, direitos humanos e escola, Atenção psicossocial, aprendizagem e desenvolvimento, Infrequência e evasão (garantia, acesso e permanência) e Juventude e escola.

Para atender as escolas referentes à área de abrangência de cada coordenadoria, há uma subdivisão interna no Programa e se constituem as denominadas “mini equipes”, que são, em geral, compostas por um profissional de cada categoria. As principais frentes de trabalho desenvolvidas nas diferentes coordenadorias regionais são: escolas prioritárias, demandas extras, escolas focos, articulações com a rede de serviços, grupos com gestores e ações com alunos dos diferentes segmentos⁸⁰. A avaliação e acompanhamento das ações desenvolvidas são realizados ao longo da execução do trabalho, trimestralmente com as unidades escolares e nas reuniões de equipe quinzenais. Ao final do ano é produzido um relatório final de trabalho. Apesar das

especificidades das diferentes áreas geográficas da cidade do Rio de Janeiro, a premissa de atuação e práticas desenvolvidas pelas diferentes equipes não apresentam divergências significativas.

Vale sinalizar que durante a existência do Programa houveram atividades destinadas a fomentar reflexões e de certo modo, instrumentalizar os profissionais das equipes para atuarem no campo, como por exemplo, seminários internos, intercâmbio de equipes, grupos de trabalhos com temáticas específicas, jornadas e simpósios. Algumas atividades surgiram a partir de demandas da Secretaria de Educação, outras partiram do interesse dos profissionais de todas as áreas em realizar aprofundamento em temáticas que atravessam de modo recorrente o cotidiano profissional como, por exemplo, a violência, o racismo, a gravidez na adolescência, as dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Este Programa teve início em 2007 e permanece desenvolvendo suas atividades no Município do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o Programa produz relatórios, avaliações e produções que transitam internamente, um número incipiente de produções científicas foram encontradas em periódicos especializados^{80,81}.

- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Segundo o Ministério da Educação e Ciência em Portugal, o sistema educativo português apresenta 2.662 escolas e compreende a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior. A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória. O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória, tem a duração de nove anos e está estruturado em três ciclos sequenciais. O ensino secundário tem um referencial de três anos letivos e encontra-se organizado segundo formas

diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho.

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi criado, em Portugal, em 1996 pelo Despacho n. 147-B/ME/96 de 1 de agosto de 1996 e corresponde a uma política nacional de educação prioritária. Foi inspirado nas zonas de intervenção prioritárias francesas e visa intervenção de vários parceiros locais na elaboração do projeto educativo de escolas públicas. Na primeira fase do programa foram formados 35 agrupamentos de escolas, em áreas de vulnerabilidade social em Lisboa e no Porto. A partir de 2006, desenvolveu-se a segunda versão do programa (TEIP2), com uma nova regulamentação e incluindo, num primeiro momento, outros 24 agrupamentos de escolas de diversos pontos do país; posteriormente, em 2009, o programa foi ampliado a outros 49 agrupamentos escolares, num total de 105. O programa abrange atualmente cerca de 10% dos estabelecimentos nos níveis do pré-escolar e ensino básico do sistema educativo português⁸².

Segundo apontado por Abrantes et al⁸³, o programa TEIP tem por intuito reforçar a intervenção educativa em contextos sociais degradados ou marginalizados socioeconomicamente. Este programa apresenta como objetivos principais: a melhoria da qualidade das aprendizagens; enfrentamento ao abandono, indisciplina e insucesso escolar e orientação educativa para a vida profissional. A atuação dos TEIP deve ser orientada por um projeto educativo local, desenvolvido pelas escolas, juntamente com técnicos contratados para compor as equipas interdisciplinares dos gabinetes de apoio aos alunos, localizadas nas escolas. Estas equipas são contratadas anualmente, são compostas por psicólogos, assistentes sociais e professores e estão localizados espacialmente dentro da escola sede do agrupamento. A atuação dos profissionais deve ocorrer de modo interdisciplinar em todas as escolas do agrupamento ao qual pertencem

e deve ser balizada por intervenção que visem predominantemente desenvolver apoio psicopedagógico especializado e personalizado aos alunos e suas famílias⁸².

Vale ressaltar que o espaço intitulado no parágrafo anterior como “gabinete de Apoio ao Aluno”, apresenta denominação distinta em diferentes agrupamentos TEIP, entretanto com funções idênticas. Outras nomenclaturas possíveis são “Espaços de Mediação de Conflito”, “Gabinetes de Intervenção Pedagógica e Educativa” e “Gabinetes de Intervenção Comportamental”⁸². Estes espaços são direcionados para a gestão de conflitos disciplinares e é o local para onde os estudantes são encaminhados quando se comportam de modo inadequado em sala ou nos intervalos.

É a partir da aprovação dos projetos educativos e da inclusão no Programa TEIP que os estabelecimentos escolares podem ser contemplados e revestidos com mais equipamentos, recursos humanos e material didático. É possível destacar como recursos financeiros e humanos, a entrada de profissionais de diferentes áreas de formação nos agrupamentos escolares. O repasse de recursos é negociado com as instâncias responsáveis do Ministério da Educação, *“que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”*⁸⁴.

Melo²⁶ nos aponta que os projetos educativos desenvolvidos pelos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária *“apresentam como denominador comum, para além das questões relacionadas com o abandono e insucesso escolar, uma preocupação particular com as situações de violência e indisciplina na escola”* (p. 157).

O programa TEIP se materializa institucionalmente a partir da definição de territórios educativos, nos quais se desenvolvem projetos específicos liderados pelos agrupamentos de escolas. Assim, se torna relevante analisarmos as definições e contextos em que esses territórios e agrupamentos se desenvolvem.

Conforme discutido por Abrantes et al⁸³, a definição do “*território educativo de intervenção prioritária*”, ainda é objeto de negociações e interpretações diversas. Para constituir um “território” tem-se procurado uma sobreposição a outras divisões sociais e administrativas, como o bairro, a freguesia ou o município. Entretanto, tal sobreposição de acordo com Abrantes et al⁸³ se apresenta de modo simplista, “*visto que a constituição das escolas raramente obedeceu a estes critérios e, mesmo nos tempos mais presentes, a gestão da rede escolar nem sempre tem respeitado territórios sócios administrativos demarcados*” (p. 18). Ao que parece, atualmente, o denominador comum nos territórios, tem sido o atendimento a populações com desigualdades sociais, econômicas e escolares, e neste sentido, os territórios podem ter definições diferentes nos diferentes agrupamentos TEIP.

Na perspectiva de Canário⁸⁵, há um equívoco na política do “território educativo” em Portugal. Pois para este autor a política prima por um “território educativo”, mas as escolas pensam e agem em termos de “territórios escolares”. Assim, a utilização do termo “território educativo” é passível de críticas, em especial, pelo fato dos critérios de definição dos territórios serem do tipo escolar e o fato de nem sempre haver inclusão de outros parceiros da comunidade. Fatos que não favorece compreensão alargada de um território educativo⁸⁵.

Vale pontuar que a constituição de agrupamentos de escolas em Portugal é um fenômeno recente, tendo ocorrido ao longo da última década, através de negociações entre órgãos de gestão, autarquias, direções-regionais e departamentos da administração central⁸³. O agrupamento é constituído por estabelecimentos de escolas do 1º, 2º, 3º ciclos e educação infantil, a partir de um projeto pedagógico comum. Talvez seja possível destacar que o intuito dos agrupamentos é favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos em uma dada área geográfica, e deste modo, contribuir para

superar situações de isolamento de estabelecimentos escolares e diminuir a vulnerabilidade social.

O programa TEIP teve participação importante na constituição dos agrupamentos de escolas, ao gerar nos anos de 1990 este tipo de organização escolar para o desenvolvimento de projetos locais. Mais tarde, este novo modelo de organização escolar foi instituído e aplicado à generalidade das escolas públicas do ensino básico português⁸³. Vale pontuar que é a escola sede de um agrupamento que coordenam o projeto TEIP e onde estão localizados os profissionais que o compõe. As características destes agrupamentos e das várias escolas que os compõem são bastante variáveis. A formação de um agrupamento educativo, em especial um agrupamento TEIP, pode ser compreendido como um processo social e político, na medida em que os agrupamentos contribuem para a constituição de identidades locais e fronteiras sociais. Ao que parece, ao constituir esses agrupamentos há a preocupação constante com a promoção da equidade e da integração social, evitando possíveis efeitos de segregação e estigmatização entre a população dos diferentes territórios^{26,82}.

Vale destacar o número considerável de artigos científicos encontrados em períodos especializados em Portugal, destinados a problematizar e avaliar o Programa TEIP^{26,82 83, 85}.

Coleta, processamento e análise de dados qualitativos

Dentro da perspectiva qualitativa, a entrevista foi o instrumento utilizado para acessar o discurso dos participantes do PROINAPE e do TEIP. A utilização de entrevistas foi marcada pela aposta na interação e afetação mútua entre entrevistador e entrevistado. Esta aposta parece estar de acordo com o exposto por Minayo et al⁸⁶ que sinaliza: a “*inter-relação que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia,*

as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição sine qua non do êxito da pesquisa qualitativa” (p.68).

Para auxiliar a realização das entrevistas semiestruturadas, foi elaborado um roteiro previamente definido que balizou a interlocução durante as entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal (em anexo). Entre as temáticas que compuseram o roteiro de entrevista estão: área de formação do entrevistado, características e especificidades da escola, definição de violência escolar, caracterização da violência na escola, ações de prevenção às violências realizadas e possibilidades de atuação interprofissional. As entrevistas foram realizadas individualmente e em pequenos grupos, em local e horário acordado previamente.

O trabalho de campo foi realizado em duas etapas. A primeira etapa consistiu no mapeamento dos programas interdisciplinares nos dois países, a partir de análise bibliográfica e documental. A segunda etapa consistiu em entrevistas com executores do PROINAPE, no Brasil e do TEIP, em Portugal, realizadas no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Foram realizadas individualmente e em pequenos grupos em local e horário acordado previamente. No quadro 3 verifica-se a distribuição dos entrevistados nos dois países.

Quadro 3: Distribuição dos entrevistados no Brasil e em Portugal

PROINAPE, Rio de Janeiro, Brasil (N=9 entrevistas e 16 entrevistados)			
Bairros de Abrangência	Área principal	Entrevistas	Entrevistados
CRE 1 – Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Centro, Cidade Nova, Bairro de Fátima, Estácio, Santa Teresa, Rio Comprido, São Cristóvão, Catumbi, Mangureira, Benfica e Paquetá.	Centro	1	1 psicóloga
CRE 4 - Bonsucesso, Ilha, Jardim América, Maré, Penha e Penha Circular.	Zona Norte	1	1 psicóloga e 1 professor
CRE 5 - Vicente de Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Vaz Lobo, Colégio, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Turiaçu, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Guadalupe, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, Quintino, Cavalcante e Cascadura	Zona Norte	1	1 psicóloga
CRE 8 - Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu,	Zona Oeste	1	2 assistentes

Senador Camará, Jabour, Santíssimo, Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo.			sociais
CRE 9 - Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Santíssimo, Augusto Vasconcelos e Benjamin Dumont.	Zona Oeste	2	1 psicóloga 1 professora
Articulador da área 9 CRE	Zona Oeste	1	1 psicóloga
Articuladores das áreas 2,3,4,7,8 10 CREs	Zonas sul, norte e oeste	1	3 professoras 3 psicólogos
Gestora em nível central		1	1 professora
TEIP, Portugal (N=7 entrevistas e 8 entrevistados)			
Coimbra		2	1 psicóloga
			1 professor
Porto		2	2 assistentes sociais
			1 psicóloga
Lisboa		2	1 psicóloga
			1 psicóloga
Lisboa – Instituto Universitário de Lisboa		1	1 sociólogo

Ambos os programas são compostos por equipes interdisciplinares formadas por psicólogos, assistentes sociais e professores. No PROINAPE foram entrevistados dezesseis profissionais, incluindo profissionais psicólogos, assistentes sociais, professores e articuladores de área de modo a contemplar as áreas de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação e uma gestora do Programa. Após autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Educação, os participantes foram selecionados a partir da indicação da gestão do Programa e da disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa. Os técnicos foram contactados por telefone para a apresentação da pesquisa e realização do convite para participar da entrevista. As entrevistas foram agendadas para dias, horários e locais mais convenientes para os profissionais. Grande parte das entrevistas ocorreu na sede do PROINAPE, no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas localizado no prédio da Prefeitura Municipal do

Rio de Janeiro. As entrevistas transcorreram em clima de cordialidade e os profissionais demonstraram interesse em obter retorno do estudo.

No programa TEIP foram entrevistados sete profissionais, entre eles profissionais psicólogos, assistentes sociais e um professor que atuam em escolas localizadas nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto, selecionados a partir da indicação do diretor da unidade escolar e da disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. As entrevistas foram agendadas por telefone e realizadas após autorização do diretor de cada unidade escolar. As entrevistas ocorreram dentro das escolas, nos dias e horários acordados previamente, em clima de cordialidade. Em algumas escolas fui convidada para conhecer as instalações das unidades escolares, foi também comum ouvir narrativas demonstrando interesse em saber como era realizado o trabalho de equipes interdisciplinares no Brasil e o pedido para envio de artigos e materiais que pudessem contribuir para pensar a atuação de equipes interdisciplinares nas escolas. Houve ainda uma entrevista com um professor estudioso do programa TEIP do Instituto Universitário de Lisboa estudioso do programa TEIP em Portugal.

Foram visitadas as sedes de 06 agrupamentos de escolas e 01 Escola Secundária localizadas em áreas periféricas das cidades de Coimbra, Porto e Lisboa. Cada agrupamento de escolas integra jardins de infância, escolas do ensino básico e escolas secundárias. Em uma sede de agrupamento na cidade de Lisboa, apesar do agendamento, a equipe TEIP havia recebido uma demanda emergencial no dia e horário da entrevista e foi deslocada para uma escola pertencente ao agrupamento. A entrevista não passível de realização.

Todas as escolas apresentavam projetos educativos divulgados e difundidos através do site do agrupamento escolar. O fato de todas as escolas apresentarem sites com informações sobre projetos educativos e trabalhos realizados, facilitou meu contato

e acesso. Nos sites das unidades escolares foi possível perceber que as escolas que apresentam o Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária tem por intuito reforçar a intervenção educativa em contextos sociais violentos, degradados ou marginalizados, com os objetivos de melhorar a qualidade das aprendizagens; enfrentar o abandono, insucesso e violência escolar; promover orientação educativa e transição qualificada para a vida profissional, e inserir a escola como elemento central da vida comunitária.

Vale pontuar, que as realizações das entrevistas com os profissionais TEIP ocorreram durante meu período de estágio cotutela na Universidade de Coimbra que foi dividido em duas etapas: setembro/2015 a fevereiro/2016 e setembro/2016 a janeiro/2017 de modo a completar período total de nove meses. Este período de estada na universidade de Coimbra pode ser caracterizado por momentos de bons encontros e momentos de adversidades. Os bons encontros podem ser caracterizados pelas trocas com minha orientadora portuguesa, Profa Ana Cristina Santos, a interação e troca com demais estudantes da Universidade de Coimbra que de certo modo, possibilitaram meu alargamento na compreensão do Programa TEIP e na abertura do trabalho de campo; a participação em seminários/congressos/eventos desenvolvidos pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade; a realização de pesquisas bibliográficas com empréstimos de livros e utilização de demais recursos disponíveis nas bibliotecas da Universidade de Coimbra, em especial a Biblioteca CES e Biblioteca Geral; leituras e fichamento de artigos e documentos oficiais e a realização de trabalho de campo em três cidades portuguesas (Lisboa, Coimbra e Porto) e a transcrição das entrevistas. As adversidades se apresentam quando devido a não possibilidade de recebimento da bolsa sanduíche, por conta do período de crise política e econômica que assola o Brasil, fez-se necessário a utilização de recursos próprios para moradia, alimentação e deslocamentos

pelo país. Fato que inviabilizou a realização de mais entrevistas de campo e melhor aproveitamento da estada em Coimbra. Vale sinalizar que houve esforço institucional brasileiro para que algum auxílio fosse disponibilizado aos estudantes do doutorado internacional, entretanto tais recursos foram insuficientes para assegurar a ida e permanência em Portugal por todo o período de estágio cotutela.

Após realização das entrevistas, foi realizada análise de conteúdo⁸⁷ em sua modalidade temática⁸⁶. A trajetória da análise temática das entrevistas seguiu as seguintes etapas: (a) pré-análise, onde foi realizada leitura flutuante das entrevistas, buscando mapear os sentidos atribuídos pelos sujeitos para as perguntas realizadas; (b) análise dos sentidos expressos e latentes, distinguindo-se corpos de análise, a partir de núcleos de sentido observados nas falas; (c) elaboração de categorias de análise, e (d) análise final dialógica e interpretativa, a partir da contextualização com o objetivos geral e específicos deste estudo.

A partir da análise dos sentidos expressos e latentes nas narrativas, os dois programas interdisciplinares foram reconhecidos como dois corpos de análise e através de inferências foram constituídos três eixos norteadores para a discussão dos resultados: as temáticas da violência escolar, as apostas e ações de prevenção às violências e as possibilidades de atuação interprofissional. As temáticas: caracterização da violência escolar e as apostas e ações de prevenção às violências, foram contempladas nos artigos intitulados “Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas” e “A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limites e possibilidades”. A temática “possibilidades de atuação interprofissional” não foi analisada na tese.

Este estudo foi submetido e autorizado pelo comitê de ética do Instituto Fernandes Figueira - IFF/ FIOCRUZ – RJ, com CAAE: 49274315.0.0000.5269, pelo comitê de convênios e pesquisas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, com

processo nº07/001.852/2016 e autorizado pelos diretores dos agrupamentos escolares investigados em Portugal. Foram prestados esclarecimentos aos participantes a respeito das questões éticas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.5. Referências Bibliográficas

1. Barbosa RM, Marinho-Araújo CM. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 2010; 27(3): 393-402.
2. Bock AMB. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez; 2002.
3. Patto MHS. *Psicologia e ideologia (uma introdução crítica à psicologia escolar)*. São Paulo: TA Queiroz; 1984.
4. Werthein J. *Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO no Brasil*. UNESCO Brasil, 2000.
5. World Health Organization. *The Global Status Report on Violence Prevention*. Geneve: WHO; 2014.
6. Brasil. Decreto no 6.286, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa de Saúde na Escola - PSE, e dá outras providencias. *Diário Oficial da União, Brasília*, p. 2, 6 dez. 2007.
7. Sposito MP. As Vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: Westphal, MF. *Violência e criança*. São Paulo: Edusp, 2002.
8. Mosé V. *A escola e os desafios contemporâneos*. São Paulo: Editora José Olympio, 2013.
9. Sibília, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
10. Abramovay M. *Violência e escola*. Brasília: Unesco, 2002.
11. Foucault M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
12. Morin E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
13. Mézaros I. *A educação para além do capital*. Boitempo editorial, 2015.
14. Oliveira-Menegotto LM, Fontoura GP. Escola e psicologia: uma história de encontros e desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2015; v. 19, n. 2,
15. Souza IL. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. *Interface*, 2011; 2:1-23.
16. Minayo MCS; Souza ER. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1999; 4:7-23.

17. Krug, EG, Mercy JA, Dahlberg LL, Zwi AB. (orgs.) World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002.
18. Odalia N. O que é violência. São Paulo: Brasiliense; 1986.
19. Minayo MCS. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: Njaine K, de Assis SG, Constantino P (Orgs). Impactos da violência na saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2007.
20. Deslandes SF, ASSIS SG. O conselho tutelar e o enfrentamento à violência interpessoal: um diálogo com conselheiros tutelares e equipe técnica. Brasília:UNICEF, 2015.
21. Estefanía M M. Hacia un modelo ambiental de acción tutelar: aportaciones desde el ámbito educativo. Cuadernos de Trabajo Social, n. 10, p. 125, 1997.
22. Stelko-Pereira AC, Williams LCA. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. Temas em Psicologia, 2010 v. 18, n. 1, 45-55.
23. Abramovay M; Avancini, MR. A violência ea escola: o caso Brasil; 2000.
24. Charlot B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, 2002; 4 (8): 432-443.
25. Debarbieux E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Debarbieux E e Blaya C (Orgs) Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília:UNESCO, 2002. P. 57-87.
26. Melo MBP. (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios de intervenção prioritária. In Vieira, MM; Resende, J; Nogueira, MA; Dayrell, J; Martins, A; Calha, A (orgs.), Habitar a escola e as suas margens: geografia plurais em confronto . Portalegre: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.
27. Ristum M. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: Assis SG, Constantino P, Avanci JQ. (Orgs). Impactos da Violência na Escola: Um Diálogo com Professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz; 2010.
28. Bourdieu P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1998.
29. Sebastião J. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, 2013, n. 71, 23-37.
30. Abramovay M ; Rua MG. Violência nas escolas. Brasília:Unesco; 2002.
31. Abramovay M, Rua MG. Violências nas escolas: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil; 2003.

32. Furlong M., Morrison G. The school in school violence definitions and facts. *Journal of emotional and Behavioral disorders*, 2000; 8(2): 71-82.
33. Williams LCA. Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2003; 9(2):141-154.
34. Fante C. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus Editora; 2005.
35. Neto LAA, Saavedra LH. Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA; 2003.
36. Finley LL. Examining school searches as systemic violence. *Critical Criminology*, 2006; 14(2): 117-135.
37. Olweus D. The Olweus *Bullying* Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 2004; 13-36.
38. Minayo MCS; Souza ER. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. In: Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasil. Ministério da Saúde, 2005b.
39. Carra C. Violences à l'école élémentaire: l'expérience des élèves et des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
40. Sebastião J, Campos S, Merline MC. "Violência na Escola: conhecer para agir", in Brennand Edna, Ana Benavente e Sandra Queiroz (orgs.), *Espaços-mundo e educação: desafios no Brasil e em Portugal*, Editora da UFPB, João Pessoa, 2014.
41. Amado J. S. *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto:Edições ASA. 2001.
42. Minayo MCS. *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.
43. Minayo MCS; Constantino P, Avanci JQ (Orgs). *Impactos da Violência na Escola: Um Diálogo com Professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz; 2010.
44. Silva FR, Assis SG. *Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017005005102&lng=en&nrm=iso>
45. Sposito MP. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 2001; 27(1):87-103.
46. Brito LMT. *Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica*. EdUERJ,: RJ, 2014.

47. Gonçalves LAO, Sposito MP. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 2002; 115:101-138.
48. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2009.
49. Pereira CM, Gioia PS. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Rev. bras. ter. comport. Cogn*, 2010, 12:121-145.
50. Assis SG, Constantino P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Cien Saude Colet*, 2005; 10(1): 81-90.
51. RASI. Relatório Anual de Segurança Interna. Portugal, 2014.
52. Amado JS; Freire I. Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir. Lisboa: Edições ASA, 2002.
53. Caldeira S N, Rego I E, Condessa I. Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema. In Caldeira, S. N (Org). (Des) Ordem na escola. Mitos e realidades. Coimbra: Quarteto, 2007.
54. Matos M, Simões C, Gaspar T, Ferreira M, Tomé G, Gonçalves S, Camacho I. Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Revista Interações*, 2009; 98.-124.
55. Pires RP. O problema da ordem, *Sociologia Problemas e Práticas*, 69, pp. 31-45, 2012.
56. Organización Panamericana de la salud. Prevención de la violencia: la evidencia [Internet]. El Paso, Texas: OPS; 2013.
57. Lutti CTO. A prevenção da violência contra crianças e adolescentes. In: Waksman RD, Hirscheimer M R. Combate à violência contra crianças e adolescents. São Paulo: Condeca, 2008.
58. Leitão C. Elaborando um Projeto de Intervenção Local para Enfrentar a Violência na Escola. In: Assis SG, Constantino P, Avanci JQ (Orgs). Impactos da Violência na Escola: Um Diálogo com Professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz; 2010.
59. Melo MBP. Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos , em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? . *Revista Espaço e Geografia*, v. 19, n. 1, 2016.
60. Christovao AC; Branco RC. Educação Prioritária em Portugal e no Brasil: a difícil tarefa de priorizar em contextos de vulnerabilidade educacional. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014, v.17 p. 207-226.

61. Rochex JY. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? *Educação e pesquisa*, 2011; 37 (4): 871-881.
62. Negreiros J. *Delinquências juvenis: Trajec-tórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Notícias Editorial, 2001.
63. Alves M G. (Re) pensar os modos de habitar a escola - contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In: Vieira, M.; Resende, J.; Nogueira, M.; Dayrell, J.; Martins, A.; Calha, A. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portalegre - ESE, 2013.
64. Minayo MCS, Assis SG, Souza ER. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
65. Njaine K, Minayo MCS. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2003; 7(13): 119-134.
66. Grossi PK, Aginsky BGA. construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. *Educação*, 2006; 29(2):415-43.
67. Del Rey R, Ortega R. La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia escolar (SAVE)." *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2001; 41: 59-71.
68. Waiselfisz JJ, Maciel M. Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Unesco, 2003.
69. Lopes RE. Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e sociedade*, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008.
70. Hammes JM, Schwinn SA. Violência na escola: a prática do bullying e o caminho para a prevenção. In: XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2014.
71. Velez MF. *Indisciplina e violência na escola: factores de risco - um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010.
72. Habigzang LF, Koller SH. *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Artmed; 2012.
73. Smith P, Sharp S. *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.
74. Pereira BO, Estrela MT. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Portugal: Imprensa Portuguesa; 2002.

75. Mendes CS. Preventing school violence: an evaluation of an intervention program. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 2011; 45(3): 581-588.
76. Felner R., Adan A. The school transitional environment project: an ecological intervention and evaluation. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion & J. Ramos-McKay (Eds.), *14 ounces of prevention*. Washington: American Psychological Association, 1995.
77. Carreira DBX. *Violência nas escolas: qual o papel da gestão?* 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.
78. Rio de Janeiro. Resolução SME No. 1089 de 22 de julho de 2010.
79. Rio de Janeiro. Orientações do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – E/SUBE/CED/NIAP (manuscrito), jan/2017.
80. Palma L B. A reinvenção da ação profissional no programa interdisciplinar de apoio às escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo de caso de duas equipes. 97f. Dissertação (mestrado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2013.
81. Bueno M. Os múltiplos fios que se entrelaçam na trama escolar. *RevistAleph*, n. 22, 2014.
82. Melo MBP. A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In: J.T. Lopes. *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012
83. Abrantes P, Mauritti R., Roldão C., Alves L, Amaral P, Baptista I, Teixeira A. Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa*, p. 12-27, 2011.
84. Portugal. Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 55/2008.
85. Canário R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, v. 22, n. 1, p. 47-78, 2004.
86. Minayo MCS; Deslandes SF, Gomes R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes; 2010.
87. Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.
88. Simões C, Gaspar T, Matos MG, Negreiro, J. Estratégias para prevenir. In: *Violência, bullying e delinquência, gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler, 2009.

89. Berger, E. Response and training needs of school staff towards student self-injury. *Teaching and teacher education*, 2014; 44: 25-34.

CAPÍTULO 2

MODOS DE COMPREENSÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: RESULTADOS OBTIDOS.

A seguir apresentam-se os resultados da tese distribuídos em três artigos relacionados entre si e articulados com o objetivo geral deste estudo. O artigo 1 intitulado “*Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura*” se encontra publicado na Revista Educação e Pesquisa (USP) e apresenta uma revisão da literatura nacional e internacional sobre as ações de prevenção à violência em escolas. O artigo 2 “*Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas*” se dedica a caracterizar as especificidades e diversidades da violência em contextos escolares nos dois países investigados. Por fim, é apresentado o artigo 3 “*A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: impasses e possibilidades*”, que tem por objetivo compreender de que modo e em que medida as equipes interdisciplinares de apoio às escolas públicas no contexto brasileiro e português caracterizam e desenvolvem ações em prol da prevenção à violência. O artigo 2 será encaminhado para publicação em uma revista científica portuguesa. O terceiro será encaminhado apenas após a defesa da tese, para revista ainda a ser definida.

2.1. ARTIGO 1 - Prevenção à violência escolar: uma revisão da literatura¹

Flaviany Ribeiro da Silva¹

Simone Gonçalves Assis²

1 Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contato: flaviany.ribeiro@gmail.com

2 Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contato: simone@claves.fiocruz.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo o levantamento bibliográfico sobre prevenção da violência escolar, por meio de revisão sistemática realizada em periódicos nacionais e internacionais sem delimitação temporal, a partir de artigos indexados em bases multidisciplinares e da saúde. As bases investigadas foram: BVS, PubMed, Eric, SciELO, Web of Science e Sociological Abstracts. A revisão foi realizada visando artigos que abordassem estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar. Dentre os estudos encontrados, foram selecionados 33 artigos. Esses artigos foram categorizados de acordo com seu objetivo principal em três grandes eixos. Em um primeiro eixo (1) apresentam-se estudos voltados para ações de prevenção e enfrentamento da violência desenvolvidas pelo poder público ou pela própria escola. No segundo eixo (2), apresentam-se estudos sobre programas de prevenção e enfrentamento da violência escolar. E no terceiro eixo (3) são apresentados artigos que realizavam revisão da literatura quanto à qualidade e à efetividade de programas de prevenção da violência escolar. Os resultados apontam para o predomínio de estudos de avaliação de programas de prevenção da violência, de cunho quantitativo e que consideram a definição de violência escolar como interpessoal entre estudantes. É notável a necessidade de haver mais estudos que desenvolvam a temática da violência em escolas e que avaliem ações de prevenção e enfrentamento desse fenômeno.

Palavras-chave: Violência – Escola – Prevenção – Programas de prevenção.

¹ SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. Educ. Pesqui., São Paulo, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017005005102&lng=en&nrm=iso> . access on 05 June 2017.

Abstract

This article aims at a review of the literature on school violence prevention, through a systematic review carried out in national and international periodicals without temporal delimitation, based on articles indexed in multidisciplinary bases and health. The bases investigated were: VHL, PubMed, Eric, SciELO, Web of Science and Sociological Abstracts. The review was carried out aiming at articles that addressed strategies for prevention and coping with school violence. Among the studies found, 33 articles were selected. These articles were categorized according to their main purpose in three major axes. In a first axis (1), there are studies aimed at actions to prevent and combat violence developed by the government or by the school itself. In the second axis (2), there are studies on prevention programs and coping with school violence. And in the third axis (3) articles are presented that review the literature on the quality and effectiveness of programs to prevent school violence. The results point to the predominance of studies evaluating programs of violence prevention, quantitative and that consider the definition of school violence as interpersonal among students. It is remarkable the need for more studies that develop the theme of violence in schools and that evaluate actions of prevention and coping with this phenomenon.

Key words: Violence - School - Prevention - Prevention programs.

Introdução

Nos últimos anos, casos de violência relacionados às escolas têm apresentado cada vez mais notoriedade na mídia e na sociedade em geral, especialmente em decorrência de crimes cometidos, a exemplo da chacina ocorrida no Rio de Janeiro, em uma escola municipal no bairro de Realengo em 2011, que vitimou doze estudantes. Tal violência se apresenta disseminada em diferentes países e com diferentes níveis de gravidade, chamando a atenção de profissionais da educação e pesquisadores de diferentes áreas.

Apesar de a discussão sobre essa temática ser considerada recente no Brasil, tendo se iniciado aproximadamente por volta do final da década de 1980, países como França, Inglaterra, Noruega e Estados Unidos já realizavam estudos sobre o tema desde os anos 1970 (OLWEUS, 1998; DEBARBIEUX, 2001; SPOSITO, 2002; D'AUREA-TADELI; PAULA, 2009; BRITO, 2014).

Para compreender a violência que ocorre nas escolas, se torna fundamental colocar em análise o que tem sido reconhecido e nomeado como violência. Na literatura têm sido notadas diferentes conceituações e representações enlaçadas por essa terminologia (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002, BERGER, LISBOA, 2009;

PRIOTTO; BONETI, 2009; ABRAMOVAY; CALAF, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; DE PAULA; SALLES, 2010).

Em alguns estudos, a violência escolar é caracterizada apenas como atos de violência física. Outros, no entanto, enfocam a violência verbal e as agressões, enquanto que ainda há aqueles que atentam para o comportamento de oposição às regras e atividades escolares, a depredação da escola, os furtos e os comportamentos antissociais (PAULA; SALLES, 2010).

Há trabalhos que analisam a violência escolar como consequência de um processo que começaria na família e teria continuidade nos grupos e relações sociais pertencentes ao ambiente intra e extraescolar. Outros fazem menção à vulnerabilidade social, ao tráfico de drogas, à falta de oportunidades, à influência da mídia, ao tempo livre e ocioso e à falta de perspectivas e sonhos como precursores da violência no âmbito escolar (PRIOTTO, BONETI, 2009). A descrença na legitimidade dos conteúdos e diplomas escolares também tem sido apontada como fator desencadeante da violência (PAULA; SALLES, 2010). Assim como a violência institucional, caracterizada pela violência política dos sistemas sociais, sob tutela econômica do capitalismo e pelas regulações institucionalizadas das relações sociais (PAIN, 2010).

Essas concepções parecem sugerir que a violência escolar tem relações com as condições estruturais da sociedade, e também se caracteriza por apresentar especificidades oriundas da própria instituição escolar, ou seja, uma violência de origem endógena (CHRISPINO; DUSI, 2008).

Charlot (2002) e Debarbieux (2002) são autores de destaque, com conceituações relevantes para a área. Para o primeiro, a violência escolar é categorizada em três diferentes níveis: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. A violência na escola é aquela que se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola. A violência contra a escola são atos de vandalismo, incêndios, roubos ou furtos do patrimônio. E a violência da escola consiste em todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros como, por exemplo, o despreparo profissional, a falta de estímulos, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos e estereótipos, o abuso de poder, entre outros.

Já Debarbieux (2002) considera que para avaliar o que seja a violência escolar, é necessário considerar o contínuo entre o que for passível de punição penal (agressões sexuais, roubos, porte de armas, entre outros) e todo e qualquer ato de transgressão e

incivilidade dentro do espaço escolar, como por exemplo, a violência verbal, o não cumprimento de regras, a falta de respeito aos professores e colegas, entre outros. Para este autor, se for considerado violência escolar apenas o que for passível de punição penal, não será dado o reconhecimento necessário as vítimas de violências mais sutis e que se apresentam em maior número no espaço escolar.

Para Charlot (2002) e Debarbieux (2002), distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola se torna tarefa difícil, mas necessária na medida em que “permite não misturar tudo em uma única categoria e porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (CHARLOT, 2002, p. 437). Ter clareza sobre quais situações estariam incluídas na terminologia *violência escolar* se torna essencial até para se pensar em estratégias de enfrentamento e prevenção eficazes (DEVINE, 2002; CHARLOT, 2002).

Vale pontuar que se, por um lado, as questões referentes à escola e à violência são discutidas de forma abundante pelo debate público, por outro lado, os estudos e pesquisas sobre violência e escola ainda são incipientes no Brasil (IIJIMA, SCHROEDER, 2012; SPOSITO, 2002), em especial a prevenção e o enfrentamento da violência em escolas.

Assim, o interesse deste artigo é identificar e analisar estudos sobre a prevenção e o enfrentamento da violência no âmbito escolar, a partir de revisão da literatura. Tal interesse se sobressaiu na medida em que iniciativas de prevenção e enfrentamento da violência, quando realizados em escolas, costumam ter menor custo quando comparados aos investimentos despendidos em segurança pública e justiça criminal (LEITÃO, 2010).

Nessa perspectiva, esta revisão pode se apresentar como instrumento importante ao possibilitar direcionar o olhar para estudos que descrevem, conceituam ou apresentam estratégias de prevenção e enfrentamento da violência em escolas.

Método

Este estudo foi realizado por meio de busca eletrônica para o levantamento das publicações sobre estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar. As buscas se concentraram em bases de dados multidisciplinares e bases da saúde. As bases de dados da saúde foram incluídas na pesquisa, pois o tema violência no Brasil foi sendo inicialmente balizado por políticas da área da saúde, especialmente pelos impactos da

violência no setor saúde (BRASIL, 2001). Em 2007, foi instituída uma política intersectorial entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação: o Programa Saúde na Escola – PSE (BRASIL, 2007). O Programa Saúde na Escola propicia um espaço privilegiado para os processos de promoção da saúde, do respeito à diversidade e da prevenção de agravos, incluindo o tema da violência como relevante agravo sobre a vida dos estudantes (BRASIL, 2009).

As bases de dados utilizadas foram: Eric (base de dados norte-americana dedicada a pesquisas em educação), SciELO (portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na internet), Sociological Abstracts (banco de dados da literatura internacional em sociologia, ciências sociais e disciplinas afins), Web of Science (base de dados que possibilita acesso a artigos de períodos de diversas áreas do conhecimento), PubMed (biblioteca de medicina americana) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). As buscas foram realizadas sem delimitação temporal.

Os termos utilizados nas buscas foram: a) violência, *bullying*, prevenção da violência, indisciplina, conflitos, mediação de conflito escolar, cultura de paz, violência juvenil, e b) avaliação de programas, programas de prevenção, prevenção, avaliação, efetividade de programas, estudos de avaliação, validação de estudos e intervenção. A pesquisa abrangeu artigos de língua portuguesa, inglesa e espanhola.

Foram encontrados 81 artigos nas bases Eric, 194 na base Scielo, 99 na base Web of Science, 197 na base Sociological Abstract, 110 no PubMed e 313 no portal BVS. Dentre esses artigos, após leitura dos títulos e resumos com o intuito de selecionar os que realmente tratavam do tema de interesse, foram selecionados 33 artigos. Foram excluídos documentos repetidos, pesquisas de revisão, conceituais e empíricas que não apresentaram dados sobre a prevenção e o enfrentamento da violência escolar, como, por exemplo, programas de prevenção do tabagismo, drogas e outras substâncias, programas de enfrentamento da obesidade em escolares e intervenções em saúde física, mental e dental. Não houve exclusão por conta do idioma do artigo. Foram excluídos editoriais, recomendações, livros, capítulos, monografias, dissertações e teses.

Os 33 artigos selecionados foram lidos integralmente e apresentaram como objetivo principal reflexões acerca da prevenção e do enfrentamento da violência no âmbito escolar. Esses artigos serão descritos a seguir a partir de seus objetivos, métodos e resultados. O material coletado foi classificado na intenção de evidenciar: as estratégias de prevenção e enfrentamento da violência na escola, as lacunas no conhecimento e os aspectos que podem ser mais explorados em futuras pesquisas.

Resultados

Os artigos estudados apresentaram maior concentração de publicação a partir dos anos 2000, com ênfase no quadriênio 2010-2014, com quinze artigos publicados. No quadriênio 2005-2009 foram realizadas dez publicações e, entre os anos de 2000 e 2004, foram publicados seis artigos. Apenas um artigo é datado da década de 1990 e outro da década de 1980.

Quanto à localização geográfica das publicações, quinze estudos pertencem ao contexto norte-americano, onze foram oriundos da América Latina, quatro estudos europeus, dois estudos asiáticos e um artigo australiano. As áreas que concentraram as publicações corresponderam a educação, justiça, enfermagem, psicologia, comunicação em saúde e pediatria.

Grande parte dos estudos correspondeu a pesquisas empíricas de avaliação de programas de prevenção e enfrentamento da violência com metodologias quantitativas de análise dos dados (N=12). Em menor número, foram encontradas pesquisas empíricas com metodologia qualitativa (N=04), estudos que apresentam modelos de ações de prevenção e enfrentamento da violência desenvolvidos pelo poder público ou pela própria escola (N=05) e estudos de revisão da literatura (N=12). A unidade de análise dos estudos compreendeu, em alguns textos, a escola como um todo e, em outros, alguns grupos específicos de alunos, professores, demais integrantes da escola e familiares. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram questionários, observações, entrevistas, grupos focais e levantamento bibliográfico.

Quanto às temáticas abordadas, quinze artigos contemplaram a avaliação de programas de prevenção e intervenção sobre a violência escolar realizados por unidades escolares ou organizações da iniciativa privada. Doze artigos apontaram o levantamento de estudos relevantes e de programas quanto à qualidade e efetividade na prevenção da violência escolar. Quatro artigos indicaram ações de prevenção e enfrentamento da violência desenvolvidas pelo poder público. Um artigo apresentou uma proposta de intervenção com adolescentes para prevenção da violência escolar desenvolvida por uma equipe de enfermeiros. E um artigo apresentou um modelo de política pública para o enfrentamento da violência escolar.

Os 33 artigos são, a seguir, categorizados de acordo com seu objetivo principal: 1) estudos com o objetivo de apresentar ações de prevenção e enfrentamento da violência desenvolvidas pelo poder público ou pela própria escola; 2) estudos com o

objetivo principal de avaliar programas de prevenção e enfrentamento da violência escolar; 3) estudos com o objetivo principal de realizar revisão da literatura quanto à qualidade e à efetividade de programas de prevenção à violência escolar.

1) Estudos que apresentam ações de prevenção e enfrentamento da violência desenvolvidas pelo poder público ou pela própria escola

Dentre os artigos estudados, cinco foram categorizados como apresentando modelos de ações voltados para a prevenção e enfrentamento à violência nas escolas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; CHRISPINO; DUSI, 2008; CIA et al., 2010; FIGUEIREDO et al., 2013; BRANDÃO NETO et al., 2014).

No estudo desenvolvido por Gonçalves e Sposito (2002) foi possível perceber que as ações do poder público, implementadas com o intuito de prevenir e enfrentar a violência escolar, são recentes e oscilam entre medidas de caráter educativo e da área de segurança. O estudo de Brandão Neto e colaboradores (2014) aponta para uma intervenção voltada para adolescentes de ambos os sexos de uma escola pública no Recife (PE), a partir da metodologia de Círculos de Cultura. Essa metodologia consiste em uma roda de conversa na qual todos têm a palavra, todos leem e escrevem o mundo. Nessa intervenção, desvelaram-se as diversas faces de manifestação da violência escolar naquele contexto (agressão física e verbal, ameaças, violência simbólica e contra o patrimônio) e propõem uma ação educativa e de articulação da rede local para a prevenção (BRANDÃO NETO et al., 2014).

Dois artigos foram desenvolvidos em escolas públicas no estado de São Paulo (CIA et al., 2010; FIGUEIREDO et al., 2013). O estudo de Cia e colaboradores (2010) apresentou uma pesquisa sobre a avaliação da eficácia de um programa de intervenção com pais. O objetivo desse artigo foi avaliar a eficácia de um programa de intervenção para pais, por meio de melhorias nos comportamentos e no desempenho acadêmico de escolares, no contexto de sala de aula. Já a pesquisa de Figueiredo e colaboradores (2013) apontou para a realização de um treinamento sobre sexualidade, violência e drogas com diretores e vice-diretores. O projeto apontado no estudo foi desenvolvido pela Secretaria de Saúde de São Paulo e contou com a realização de treinamentos sobre o tema da sexualidade, violência e drogas com 180 diretores e vice-diretores, com o intuito de multiplicar esses temas com a comunidade escolar.

Chispino e Dusi (2008) apresentaram um modelo de política pública a ser implementada para contribuir para a prevenção e enfrentamento da violência escolar. Eles expuseram conceitos, tipologias e ações específicas para a implantação da política pública, bem como um questionário de avaliação, com orientação para discussões e coletas de dados.

2) Estudos com o objetivo principal de avaliar programas de prevenção e enfrentamento da violência escolar

Na revisão de literatura, percebeu-se que quatorze artigos privilegiavam a avaliação de programas de prevenção e enfrentamento da violência no espaço escolar (GOTTFREDSON, 1986; BRENER et al., 1997; NJAINE; MINAYO, 2003; VAZSONYI et al., 2004; EISNER; RIBEAUD, 2005; ANDREOU et al., 2007; SLEE; MOHYLA, 2007; SIMON et al., 2009; OZER et al., 2010; ALLEN, 2010; WONG et al., 2011; MENDES, 2011; TORRES, 2011; WURF, 2012; PÉREZ et al., 2013; FRANÇA et al., 2013; MACEDO et al., 2014). Os objetivos desses estudos consistiram em investigar a efetividade e eficácia dos programas realizados em escolas, a partir dos objetivos de cada programa de prevenção e enfrentamento da violência.

A avaliação dos programas de prevenção e enfrentamento da violência foi realizada com estudantes de diferentes faixas etárias, abrangendo desde o jardim de infância até o ensino médio. As ações desenvolvidas por esses programas podem ser divididas em dois grandes grupos: 1) ações que visam realizar alterações no ambiente escolar, como, por exemplo, alteração do clima organizacional escolar, implantação de ações de forma a promover uma cultura de paz na escola, inclusão de atividades curriculares para sensibilização e autorreflexão sobre as situações de conflito e abertura das escolas aos finais de semana (GOTTFREDSON, 1986; VAZSONYI et al., 2004; ANDREOU et al., 2007; FRANÇA et al., 2013); 2) ações que visam realizar intervenções individuais, como, por exemplo, o desenvolvimento de um programa de orientação profissional com os estudantes, estímulo a reflexões filosóficas e vivências de valores nas escolas, realização de treino em competências sociais e emocionais, registro da frequência de visita à enfermaria da escola, promoção de atividades para redução do comportamento de *bullying* e promoção de regras de convivência, habilidades sociais e intervenções individualizadas com alunos (GOTTFREDSON,

1986; BRENER et al., 1997; NJAINE; MINAYO, 2003; EISNER; RIBEAUD, 2005; SLEE; MOHYLA, 2007; SIMON et al., 2009; ALLEN, 2010; OZER et al., 2010; WONG et al., 2011, TORRES, 2011; MENDES, 2011; WURF, 2012; PÉREZ et al, 2013; MACEDO et al., 2014).

Interessante notar que duas estratégias de prevenção da violência escolar em escolas portuguesas foram desenvolvidas por profissionais de enfermagem e publicadas em revistas de enfermagem e de psicologia (MENDES, 2011; MACEDO et al., 2014). Tais estudos caracterizam a violência escolar como um problema de saúde pública e sinalizam que, por esse fato, a violência escolar deve se constituir como uma prioridade de pesquisa na agenda dos enfermeiros. A ausência de profissionais como psicólogos, médicos e assistentes sociais é notável nos programas de prevenção à violência avaliados pelos estudos aqui relatados.

A caracterização da violência como um problema de saúde pública tem encontrado eco nas discussões elencadas por agências internacionais, como, por exemplo, no relatório mundial sobre prevenção da violência de 2014. Esse relatório analisa a situação atual dos esforços de prevenção da violência nos países e aponta para a intensificação de programas de prevenção, de legislações mais firmes, a aplicação das leis pertinentes para a prevenção, bem como a necessidade de serviços avançados para as vítimas de violência.

Com relação à metodologia utilizada para avaliar os programas de prevenção e enfrentamento da violência estudados, a grande maioria utilizou abordagem quantitativa, com aplicação de questionários antes e após a participação no programa (GOTTFREDSON, 1986; SLEE, MOHYLA, 2007; TORRES, 2011; MENDES, 2011; WONG et al., 2011; WURF, 2012; PÉREZ et al., 2013; FRANÇA et al., 2013; MACEDO et al., 2014). Também houve pesquisas em que a avaliação do programa ocorreu por meio de entrevistas e observações em sala de aula (EISNER, RIBEAUD, 2005; ANDREOU et al., 2007; OZER et al., 2010; ALLEN, 2010) e um artigo utilizou grupos focais (NJAINE; MINAYO, 2003). Vale pontuar que um estudo apresentou inovação tecnológica, ao utilizar computadores para a coleta de dados (SLEE; MOHYLA, 2007).

As unidades de análise apresentaram variações a partir do objetivo de cada programa de prevenção e enfrentamento à violência avaliado. Houve estudos em que a avaliação estava direcionada a turmas de estudantes (BRENER et al., 1997; FARRELL, 2001; VAZSONYI, et al., 2004; ANDREOU et al., 2007; WURF, 2012), outros

estavam direcionados aos alunos, docentes e responsáveis (GOTTFREDSON, 1986; EISNER; RIBEAUD, 2005; OZER et al., 2010; TORRES, 2011; MENDES, 2011; WONG et al., 2011). Também houve avaliações direcionadas aos estudantes e funcionários da escola (NJAINÉ; MINAYO, 2003; ALLEN, 2010; FRANÇA et al., 2013; MACEDO et al., 2014), aos estudantes de ambos os sexos individualmente (SLEE; MOHYLA, 2007) e um estudo realizado apenas com estudantes mulheres (PÉREZ et al., 2013).

A avaliação do programa realizado em escola apenas com estudantes mulheres indicou que a violência relatada com mais frequência foi a relacional, achado diferente dos estudos em geral, que apontam a agressão aberta entre pares como o tipo de violência mais relatada pelos estudantes (PÉREZ et al., 2013). Tal fato pode ser atribuído a diferenças de percepção da violência entre os gêneros.

Os significados de violência escolar são distintos nos diferentes estudos. Em geral, os artigos mensuram violência escolar a partir da violência interpessoal entre alunos. Esta é geralmente conceituada como um ato de brutalidade física e/ou psíquica contra alguém e que caracteriza relações de opressão, intimidação, medo e terror. Vale pontuar que assim como descreve Charlot (2002) e Debarbieux (2002) a violência não pode ser reduzida ao plano físico, ela pode se manifestar também por toda a gama de outras violências que ocorrem na escola, como, por exemplo, a violência simbólica.

Quanto aos resultados, os artigos em geral indicaram que os programas avaliados contribuíram de forma adequada para a prevenção e enfrentamento da violência no âmbito escolar. No entanto, houve estudos que sinalizaram a eficácia limitada dos programas de prevenção e enfrentamento à violência escolar a longo prazo (ANDREOU et al., 2007; EISNER, RIBEAUD, 2005) e a não contribuição da prevenção à violência na melhora da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como observado no programa de abertura das escolas ao final de semana (FRANÇA et al., 2013). Alguns apontaram que as avaliações dos programas foram mais significativas quando a intervenção contou com a participação de toda a escola (TORRES, 2011, MENDES, 2011, WURF, 2012, PÉREZ et al., 2013). Entretanto percebeu-se, excetuando o artigo de Eisner e Ribeaud (2005), que os demais estudos não apontam para o fato de que as estratégias de prevenção e enfrentamento mais exitosas da violência escolar são aquelas que tendem a assumir uma perspectiva interdisciplinar e intersetorial.

3) Estudos de revisão da literatura sobre a qualidade e a efetividade de programas de prevenção à violência escolar

Foram estudados onze artigos que tratavam de revisão da literatura. Estes estudos buscaram sinalizar a efetividade e qualidade dos programas de prevenção e enfrentamento à violência realizados em espaços escolares (FARRELL, 2001; GOTTFREDSON, GOTTFREDSON, 2002; MYTTON et al., 2002; HUMPHRIES; KEENAN, 2006; OZER, 2006; PARK-HIGGERSON et al., 2008; PAYNE, 2009; PAYNE; ECKERT, 2010; DE PAULA, SALLES, 2010; SALGADO et al., 2014; THOMPkins et al., 2014).

A revisão realizada por Farrell (2001) apresentou o desenvolvimento e a avaliação de intervenções de prevenção a violência realizadas em escolas norte-americanas. As avaliações dos programas se centraram nos seguintes pontos: unidade de randomização, condições de tratamento dos dados, medidas de resultados, tempo de coleta e variáveis moderadoras potenciais. Já a revisão realizada por Mytton e colaboradores (2002) visou quantificar a efetividade de programas de prevenção da violência escolar em escolas americanas para crianças e jovens identificados como de risco para o comportamento agressivo.

O estudo de Gottfredson e Gottfredson (2002) descreveu a qualidade das estratégias de prevenção realizadas em escolas norte-americanas e comparou a efetividade das práticas de prevenção com outras pesquisas da área. Segundo estas autoras, as ações de prevenção à violência realizada pelos programas podem ser divididas em dois grandes grupos: intervenções no ambiente e intervenções individuais. As ações mais efetivas observadas nos programas pesquisados corresponderam a: técnicas para aprimoramento do comportamento social, a partir de programas que estimulem estratégias saudáveis de enfrentamento e habilidades sociais; e intervenções focadas especificamente no comportamento disfuncional.

A revisão sistemática realizada por Ozer (2006) levantou os programas de prevenção à violência escolar que apresentavam dados sobre fatores contextuais. O estudo sugere que os fatores contextuais são importantes para a prevenção da violência escolar. Assim, as características das salas de aula, do ambiente escolar e do contexto comunitário devem ser consideradas pelos profissionais ao implantar programas e

também deve ser um fator a ser medido pelos pesquisadores que realizam avaliações de efetividade destes programas.

A revisão realizada por Humphries e Keenan (2006) revisita a literatura existente sobre programas de prevenção nas escolas direcionados para crianças pré-escolares, afirmando haver poucos programas desse tipo nos Estados Unidos. Discutem a importância da intervenção precoce quando se trata de violência escolar. Já Park-Higerson e colaboradores (2008) realizaram uma revisão sistemática com o intuito de identificar e avaliar as características dos programas de prevenção da violência escolar de sucesso nos Estados Unidos, indicando que não há efeitos diferenciais entre os programas investigados.

Payne (2009) avaliou se a eficácia dos programas de prevenção nas escolas é afetada pela qualidade de execução desses programas. Payne e Eckert (2010) expandiu pesquisas anteriores sobre a importância de fatores como estrutura do programa, clima escolar e da comunidade, para a implementação de programas de prevenção. Tal pesquisa se torna relevante ao observar que a percepção negativa de clima social escolar, em algumas culturas, está estritamente relacionada a altos índices de agressividade e violência nas escolas (HABIGZANG, KOLLER, 2012).

De Paula e Salles (2010) propuseram uma reflexão sobre as tendências teóricas e propostas e programas de intervenções de iniciativa governamental para prevenir violência escolar no Brasil. Salgado e colaboradores (2014) revisaram os indicadores de efetividade dos programas de prevenção em situações de *bullying* no contexto nacional e internacional. Os resultados dessa revisão apontaram para o fato de que 30% dos artigos consideraram fundamental a capacitação docente; 26,1%, a necessidade de conscientização do fenômeno; e 23,6%, o suporte individual ou coletivo para os alunos como elementos de maior impacto eficácia na intervenção em situações de *bullying*.

Thompkins e colaboradores (2014) relatam os resultados da eficácia de um programa de prevenção da violência baseado no currículo doze sessões, que promove habilidades de resolução de conflitos saudáveis entre os adolescentes norte-americanos. Os resultados indicam que os programas de prevenção da violência semestrais podem ser eficazes na promoção de competências de resolução de conflitos em adolescentes.

Por meio dos estudos analisados, verifica-se que a implementação de programas de prevenção à violência em escolas pode ser mais efetiva se houver integração com as atividades cotidianas da escola, maior tempo de planejamento e maior padronização de materiais e métodos (GOTTFREDSON; GOTTFREDSON, 2002); que a violência

escolar é multideterminada e que características da escola e da comunidade devem ser consideradas na implementação de programas (OZER, 2006; DE PAULA; SALLES, 2010); que a estrutura do programa de prevenção é a característica mais importante na sua efetividade, assim como o clima da escola e da comunidade (PAYNE; ECKERT, 2010); e que a capacitação docente é tida como indicador principal na prevenção em situações de *bullying*.

Foi possível notar que, assim como nos artigos de avaliação de programas, nestes estudos também não foi apontado de forma explícita qual definição de violência escolar estava sendo considerada. Assim, é possível perceber que a violência escolar é automaticamente caracterizada como interpessoal e entre alunos, desconsiderando outras perspectivas da violência, como por exemplo, a violência da escola e contra a escola.

Considerações Finais

Os estudos que abordam o tema da prevenção e enfrentamento da violência em nível escolar ressaltam sua importância, na medida em que visam a incentivar o estabelecimento de relações democráticas na escola, favorecer a convivência entre seus integrantes e o respeito às diferenças. Em geral, as propostas de prevenção da violência nas escolas têm sido norteadas por iniciativas das próprias escolas, por instituições privadas ou por políticas públicas. Essas iniciativas vêm privilegiando diferentes aspectos: ora propõem estratégias de formação, reflexão e treino em competências sociais direcionadas a estudantes, docentes e demais funcionários, ora são caracterizadas por ações que envolvem a articulação do binômio segurança e participação. Ações nesse sentido são caracterizadas pelo aumento de espaços de participação e interação da escola com seus usuários, como a abertura das escolas nos finais de semana (SPOSITO, 2013) e a incorporação da segurança pública na escola, com práticas de ronda escolar e palestras da guarda municipal (SPOSITO, 2013).

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 (CHAUX, 2005; MENDES, 2011; TORRES, 2011; PÉREZ et

al., 2013). Também há programas que apostam na promoção de reflexão e capacitação de docentes e demais funcionários das unidades escolares (TORRES, 2011).

Em geral, as discussões presentes nos artigos estudados contribuem para fomentar o desenvolvimento de estratégias de prevenção e enfrentamento à violência escolar a partir do incentivo de práticas democráticas na escola e negociação de conflitos. As propostas são centradas no cotidiano escolar e apresentam estratégias de prevenção e enfrentamento à violência direcionado aos alunos, docentes e responsáveis.

No entanto, é importante pontuar que trabalhar relações democráticas na escola apenas no decorrer da duração de um programa de prevenção à violência poderá surtir efeito temporário e não de longo prazo. As intervenções precisam permear o dia a dia da escola, de forma recorrente e sistemática, como, por exemplo, estar inserida no projeto político pedagógico da instituição (GOMES et al., 2006).

Quanto à definição de violência escolar apresentada pela maioria dos artigos pesquisados, a violência interpessoal e entre estudantes é a mais mencionada. E essa violência pode ser caracterizada por relações de opressão, intimidação, medo e terror. Outras concepções de violência escolar, como por exemplo, a violência contra a escola e a deslegitimação da escola, que podem estar associada a violência institucional e simbólica (ASSIS; MARRIEL, 2010; PAIN, 2010), são desconsideradas. Assim como o enfrentamento da vulnerabilidade social a partir da superação de enfoques setoriais e desarticulados das políticas sociais (ABRAMOVAY et al., 2002).

É importante que os programas de prevenção e enfrentamento à violência escolar ampliem a definição sobre as variáveis que podem constituir a violência, incorporando reflexões sobre a realidade concreta da vida de estudantes e famílias, assim como questões de cunho político e ideológico.

Outro fato importante se refere a não ênfase dada a questões como interdisciplinaridade e intersetorialidade como instrumentos que possam contribuir para o processo de prevenção e enfrentamento à violência escolar. A presença de equipes interdisciplinares dentro da escola como fator de prevenção e enfrentamento à violência escolar, ainda que seja tema relevante para o debate contemporâneo, é mencionada por poucos artigos. Além dos profissionais da educação e da enfermagem, não são citados outros profissionais que possam contribuir nesse processo. Apenas um artigo faz menção ao psicólogo escolar com um agente importante no processo de prevenção e enfrentamento à violência escolar (MENDES, 2011).

Vale pontuar que os programas de prevenção à violência escolar precisam estar contextualizados com a realidade local escolar, na medida em que a violência deve ser compreendida a partir do contexto social e cultural que a atravessa. Caso contrário, os programas de prevenção à violência poderão contribuir para segregar, excluir e marginalizar pessoas ou grupos que já são rotulados como diferentes.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: Desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco, BID, 2002

ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, ano XIV, n. 325, 2010.

ALLEN, Kathleen. A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 54, n. 3, p. 199-209, 2010.

ANDREOU, Elenia et al. Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti-bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. **Educational Psychology**, v. 27, n. 5, p. 693-711, 2007.

ASSIS, Simone Gonçalves; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre a violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana. (Orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010. p. 41-63.

BERGER, Christian; LISBOA, Carolina. **Agresión en contextos educativos**: Reportes de la Realidad Latino americana. Santiago: Editorial Universitária, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências**. Brasília: 2001.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola-PSE, e dá outras providências. Diário oficial da União, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Cadernos de atenção básica: Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRENER, Nancy et al. Nurses' Logs as an Evaluation Tool for School-Based Violence Prevention Programs. **Journal of school health**, v. 67, n. 5, p. 171-174, 1997.

BRITO, Leila Maria Torraca de. **Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

CIA, Fabiana et al. Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, 2010. p. 533-543.

CHAUX, Enruque. El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. **Revista de estudios sociales**, n. 21, p. 11-25, 2005.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação em Políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.

D'AUREA-TARDELI, Denise; PAULA, Fraulein Vidigal de (Orgs.). **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação**. São Paulo: Editora Metodista, 2009.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. p. 57-87.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX, Éric (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. p 207-332.

DE PAULA, Joyce Mary Adam, SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 217-232, 2010.

EISNER, Manuel; RIBEAUD, Denis. A randomised field experiment to prevent violence. **European Journal of Crime Criminal Law and Criminal Justice**, v. 13, n. 1, p. 27-43, 2005.

FARRELL, Albert et al. Development and evaluation of school-based violence prevention programs. **Journal of clinical child psychology**, v. 30, n. 2, p. 207-220, 2001.

FIGUEIREDO, Regina et al. Adoção de orientações visando à prevenção da violência contra escolares: uma ação conjunta entre a saúde e a educação **BIS: Boletim do Instituto de Saúde (Impr.)**, São Paulo, v. 14, n. 3, ago. 2013.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto et al. Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 711-738, 2013.

GOMES, Candido Alberto et al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo v. 36, n. 127, p. 11-34, 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 115, p. 101-138, 2002.

GOTTFREDSON, Denise. Empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. **Criminology**, v. 24, p. 705, 1986.

GOTTFREDSON, Denise; GOTTFREDSON, Gary. Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. **Journal of Research in Crime and Delinquency**, v. 39, n. 1, p. 3-35, 2002.

HABIGZANG, Luísa; KOLLER, Silvia. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HUMPHRIES, Marisha; KEENAN, Kate. Theoretical, developmental & cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 9, n. 2, p. 135-148, 2006.

LEITÃO, Cleide. Elaborando um Projeto de Intervenção Local para Enfrentar a Violência na Escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Joviana. (Orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010. p 235-259.

IJIMA, Danieli Winck; SCHROEDER, Tania Maria Rechia. Pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 6, n. 3, 2012.

MACEDO, Ermelinda et al. Bullying escolar y evaluación de un programa de intervención. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. SPE1, p. 15-20, 2014.

MENDES, Carla Silva. Preventing school violence: an evaluation of an intervention program. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 3, p. 581-588, 2011.

MYTTON, Julie et al. School-based violence prevention programs: systematic review of secondary prevention trials. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, v. 156, n. 8, p. 752-762, 2002.

BRANDÃO NETO, Waldemar et al. Educational intervention on violence with adolescents: possibility for nursing in school context. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2014. p. 195-20.

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 119-34, 2003.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

OZER, Emily. Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. **Journal of Primary Prevention**, v. 27, n. 3, 2006. p. 315-340.

OZER, Emily et al. Diffusion of school-based prevention programs in two urban districts: adaptations, rationales, and suggestions for change. **Prevention Science**, v. 11, n. 1, p. 42-55, 2010.

PAIN, Jacques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir. In: SILVA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 7-26.

PARK-HIGGERSON, Hyoun-Kyoung et al. The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis. **Journal of School Health**, v. 78, n. 9, p. 465-479, 2008.

PAYNE, Allison Ann. Do predictors of the implementation quality of school-based prevention programs differ by program type? **Prevention Science**, v. 10, n. 2, p. 151-167, 2009.

PAYNE, Allison Ann; ECKERT, Ronald. The relative importance of provider, program, school, and community predictors of the implementation quality of school-based prevention programs. **Prevention Science**, v. 11, n. 2, p. 126-141, 2010.

PÉREZ, J. Carola et al. Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. **Psicología Escolar e Educativa**, São Paulo, v. 17, p. 163-72, 2013.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

SALGADO, Fellipe Soares ; SENRA, Lucina Xavier; LOURENÇO, Lélío Moura. Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 179-190, 2014.

SIMON, Thomas R. et al. The ecological effects of universal and selective violence prevention programs for middle school students: A randomized trial. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 77, n. 3, p. 526, 2009.

SLEE, Phillip T.; MOHYLA, Jury. The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. **Educational Research**, v. 49, n. 2, p. 103-114, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 2013.

STELKO-PEREIRA, Ana Carolina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

THOMPSON, Amanda et al. Optimizing Violence Prevention Programs: An Examination of Program Effectiveness Among Urban High School Students. **Journal of School Health**, v. 84, n. 7, p. 435-443, 2014.

TORRES, Jorge Varela. Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. **Psykhé**, Santiago, v. 20, n. 2, p. 65-78, 2011.

VAZSONYI, Alexander T.; BELLISTON, Lara M.; FLANNERY, Daniel J. Evaluation of a School-Based, Universal Violence Prevention Program Low-, Medium-, and High-Risk Children. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 2, n. 2, p. 185-206, 2004.

WONG, Denis et al. Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. **International journal of offender therapy and comparative criminology**, v. 55, n. 6, p. 846-862, 2011.

WURF, Gerald. High School Anti-Bullying Interventions: An Evaluation of Curriculum Approaches and the Method Of Shared Concern in Four Hong Kong International Schools. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 22, n. 01, p. 139-149, 2012.

Recebido em: 02.12.2015

Aprovado em: 21.06.2016

Flaviany Ribeiro da Silva é professora na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Simone Gonçalves Assis é pesquisadora do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz.

2.2. ARTIGO 2 - Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender e caracterizar as concepções de violência escolar no contexto brasileiro e português através da atuação de dois programas interdisciplinares de apoio às escolas públicas em cada país, situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica e com equipes de psicólogos, assistentes sociais e professores. Ambos os programas apresentam como premissa de atuação o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento aos desafios que emergem no cotidiano escolar. Foi realizado um estudo exploratório no Brasil e em Portugal utilizando método de investigação qualitativa através de 24 entrevistados e posteriormente realizou-se a análise temática. Os resultados apontam alicerces diferenciados na caracterização de violência escolar nos diferentes países, como por exemplo, o uso da terminologia indisciplina e *bullying* em Portugal e, no Brasil, violência interpessoal, institucional e simbólica. As categorias de análise destacadas observadas nos dois países incluem a convivência entre atores escolares e as normas e o funcionamento da escola; a vulnerabilidade social da escola foi apenas utilizada no contexto brasileiro. Discute-se que momentos de sensibilização com foco na distinção das diferentes manifestações da violência poderiam facilitar a sensibilização de profissionais, estimular a realização de capacitações e propiciar a elaboração de estratégias de prevenção à violência.

Palavras chave: Violência – Escola - Programas interdisciplinares.

Abstract: The purpose of this article is to understand and characterize the concepts of school violence in the Brazilian and Portuguese contexts through the implementation of two interdisciplinary programs to support public schools in each country, located in areas of socioeconomic vulnerability and with teams of psychologists, social workers and Teachers. Both programs present as a premise of action the development of coping strategies to the challenges that emerge in the daily school life. An exploratory study was carried out in Brazil and Portugal using qualitative research method through 19 interviews and later the analysis of content in its thematic modality was carried out. The results point to different foundations in the characterization of school violence in different countries, such as the use of indiscipline terminology and bullying in Portugal and, in Brazil, interpersonal, institutional and symbolic violence. The categories of outstanding analysis observed in the two countries include the coexistence between school actors and the norms and functioning of the school; The social vulnerability of the school was only used in the Brazilian context. It is argued that moments of awareness raising with a focus on distinguishing the different manifestations of violence could facilitate the sensitization of professionals, stimulate the realization of capacities and propitiate the elaboration of strategies to prevent violence.

Key words: Violence - School - Interdisciplinary programs.

² O artigo 2 será encaminhado para publicação em uma revista científica portuguesa.

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde violência é 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 ou privação” (KRUG et al, 2002). Tal definição foi um marco importante na discussão sobre o tema e se tornou fundamental para balizar estudos e pesquisas na área da saúde em diferentes áreas em todo o mundo, permitindo o desenvolvimento de ações e reflexões neste campo. O exercício de definição realizado na área da saúde certamente restringiu um fenômeno complexo, coexistindo com diferentes conceitualizações da saúde e de outras áreas, convergindo ou divergindo com diversas outras definições que permanecem caras ao campo de estudo. Neste universo conceitual rico e complexo, a conceituação realizada permitiu sinalizar a disseminação do conceito através de publicações (CONCHA, 2002; PATEL et al, 2007; MINAYO, 2009; SMOKOWSKI et al, 2009; CSETE et al, 2016) capacitações profissionais e da realização de estratégias de atuação e prevenção eficazes (BRASIL, 1998; BRASIL, 2001).

No campo da educação, há grande diversidade na conceituação sobre violência na literatura internacional e nacional. A própria utilização do termo “violência escolar” é de uso mais recente, substituídas frequentemente por terminologias como: “indisciplina”, “*bullying*”, “transgressões”, “incivilidades”, “comportamentos antissociais”, “delinquência juvenil”, entre outros termos que focam o estudante como o locus da violência (DEBARBIEUX, 2002; PRIOTTO; BONETI, 2009; ABRAMOVAY; CALAF, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; DE PAULA; SALLES, 2010; SEBASTIÃO, 2014).

As primeiras conceituações desenvolvidas internacionalmente sobre a temática “violência escolar” remontam a década de 70, com o conceito de *bullying* desenvolvido por Olweus na Noruega. Para este autor, o conceito de *bullying* se refere a uma forma de violência em que estudantes são expostos repetidamente e durante um tempo específico, a ações negativas de um ou mais estudantes, envolvendo relações assimétricas de poder (OLWEUS, 2004).

Em revisão de literatura realizada por Abramovay (2002) foi possível compreender que diferentes países apresentam distintas conceituações da violência escolar. Nos Estados Unidos as pesquisas sobre violência na escola, em geral, localizam a violência no exterior da escola e recorrem à expressão delinquência juvenil e condutas desordeiras. Na Inglaterra, França e países europeus em geral, a expressão violência escolar, quando empregada, refere-se a conflitos entre estudantes e professores, como por exemplo, atos de indisciplina, ou no caso de atividades que levam à suspensão, expulsão e prisão (SPOSITO, 2001; GOTTFREDSON; GOTTFREDSON, 2002; DEBARBIEUX, 2002; CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY, 2002; BRITO, 2014).

O sociólogo francês Bernard Charlot valoriza outros níveis de violência, tirando o foco dos alunos com protagonistas, categorizando-a em: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar. A violência à escola são atos de vandalismo, incêndios, roubos ou furtos do patrimônio. E a violência da escola consiste em todo tipo de práticas utilizadas pela instituição que prejudicam seus membros como, por exemplo, a violência simbólica e institucional (CHARLOT, 2002).

Estudos de origem francesa costumam abordar o fenômeno da violência escolar de modo qualitativo, por meio de entrevistas semiabertas, observações do cotidiano e de pesquisas-intervenções. Em contrapartida, as pesquisas de origens americanas, inglesas e de países escandinavos costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Esta divergência reflete posições ideológicas distintas, que talvez se baseiem nas variadas caracterizações do problema estudado em cada país.

Assim, o que se tem reconhecido e nomeado como violência escolar está atravessado por fatores culturais, históricos e geográficos, assim como transversalizados pela idade, sexo e status social de quem a está definindo, como por exemplo, o professor, diretor ou aluno (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Logo, a compreensão da violência escolar precisa ser articulada com as especificidades sociais, históricas e culturais de cada região.

Em Portugal, por exemplo, grande parte dos comportamentos inadequados praticados pelos estudantes é considerada como indisciplinas e *bullying* em sala de aula, sendo minoritárias as ocorrências denominadas como violentas (AMADO; FREIRE, 2002; CALDEIRA et al, 2007). O *bullying* é compreendido como casos de agressão

com um caráter sistemático, continuado e intencional (OLWEUS, 2004) e a indisciplina um fenômeno relacional e interativo caracterizado pelo não cumprimento de regras e no desrespeito das normas e valores que fundamentam o convívio escolar (AMADO, 2001). No Brasil, a violência escolar é caracterizada mais amplamente, incluindo atos de agressão física e verbal, depredação da escola, furtos, oposição às regras e às atividades escolares (SPOSITO, 2001; DE PAULA; SALLES, 2010).

Ao considerar a manifestação da violência no âmbito escolar brasileiro e português, vale pontuar que Portugal é considerado um país seguro no contexto europeu e mundial. Em 2014 a taxa de homicídios - indicador mais flagrante da violência numa sociedade - representou 1,2 assassinatos por cada 100 mil habitantes (RASI, 2014). Em contrapartida, no Brasil, no mesmo ano, foram registrados 29,1 homicídios por cada 100 mil habitantes (CERQUEIRA, 2016), e com o agravamento da crise política e econômica no país, os índices relacionados à violência podem se acirrar. Assim, os episódios reconhecidos e validados como violentos dentro dos espaços escolares nos dois países podem ser diferentes, especialmente por considerar que diferentes contextos sociais, econômicos e culturais podem propiciar diferentes modos de ser e estar no mundo.

O objetivo deste artigo é caracterizar a violência escolar presente nos ambientes escolares brasileiro e português, a partir da vivência de profissionais que compõem os programas: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), que atuam em escolas públicas situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica nos dois países.

Método

Foram analisados os discursos de profissionais pertencentes a dois programas interdisciplinares que atuam no ambiente escolar: 1) Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas - PROINAPE, instituído em 2007 com a nomenclatura de Rede de Proteção ao Educando, é uma política pública municipal do Rio de Janeiro, Brasil. Possui aproximadamente 180 profissionais lotados no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas, localizado na Secretaria de Educação. Os técnicos são concursados e as equipes são externas às unidades escolares, em geral, desenvolvem projetos e atendimentos pontuais a uma ou mais escolas situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconomia, pelo período mínimo de um semestre. A metodologia de trabalho envolve atuação

institucional, com estratégias coletivas e participativas de intervenção. 2) Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP, corresponde a uma política pública nacional de “educação prioritária” fundada em 1996 nas áreas de vulnerabilidade social de algumas cidades portuguesas. A baliza metodológica do programa é a intervenção nos territórios educativos. Em 2006 o programa se expandiu no país e atualmente abarca cerca de 10% dos estabelecimentos nos níveis do pré-escolar e ensino básico do sistema educativo português. O programa apresenta aproximadamente 467 técnicos. Os técnicos são contratados temporariamente por ano letivo e estão alocados nas unidades escolares ao longo de todo o ano.

Ambos os programas são compostos por equipes interdisciplinares de apoio às escolas formadas, em geral, por psicólogos, assistentes sociais e professores. Visam intervir nas escolas situadas em contextos sociais com vulnerabilidade socioeconômicas e apresentam como objetivos principais o enfrentamento ao abandono e insucesso escolar e, conseqüentemente, a intervenção em situações de violência.

Com o intuito de compreender e caracterizar a violência escolar no contexto brasileiro e português foi realizado um estudo exploratório utilizando método de investigação qualitativa. A entrevista semiestruturada com profissionais dos dois programas foi o instrumento utilizado para acessar o discurso dos participantes. Para auxiliar a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro previamente definido que balizou a interlocução durante as entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal, do qual as seguintes questões encontram-se analisadas neste artigo: definição de violência escolar e caracterização da violência nas escolas.

As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Foram realizadas individualmente em local e horário acordado previamente. A seleção dos entrevistados ocorreu após o mapeamento dos programas nos dois países, a partir de análise bibliográfica e documental. No município do Rio de Janeiro, Brasil, foram entrevistados 16 profissionais do PROINAPE (pelo menos um psicólogo, assistente social, professor e articulador de área de modo a abarcar as áreas de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação e a gestora do Programa). Os participantes foram selecionados a partir da indicação da gestão do Programa e da disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa. Em Portugal, o estudo ocorreu com 07 profissionais que fazem parte do TEIP (psicólogos, assistentes sociais e professores), que atuam nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto, selecionados a partir da indicação do diretor da unidade escolar e da disponibilidade de tempo para participar

da pesquisa. Também foi realizada 01 entrevista com um sociólogo estudioso do programa TEIP do Instituto Universitário de Lisboa.

Após realização das entrevistas foi realizada análise de conteúdo (BARDIN, 1979) em sua modalidade temática (MINAYO, 2010). A trajetória da análise temática das entrevistas seguiu as seguintes etapas: (a) pré-análise; (b) análise dos sentidos expressos e latentes distinguindo-se os programas como dois corpos de análise, a partir de núcleos de sentido observados nas falas; (c) elaboração de temáticas que sintetizem as falas acerca do objeto de estudo, abordando-se neste artigo as seguintes categorias importantes para a caracterização da violência: convivência entre atores escolares e normas e funcionamento da escola, encontradas nos dois países; e vulnerabilidade social da escola, apenas nomeada no Brasil; e (d) análise final, apresentada a seguir.

Este estudo foi submetido e autorizado pelo comitê de ética do Instituto Fernandes Figueira - IFF/ FIOCRUZ – RJ, com CAAE: 49274315.0.0000.5269, pelo comitê de convênios e pesquisas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e autorizado pelos diretores dos agrupamentos escolares investigados em Portugal. Foram prestados esclarecimentos aos participantes a respeito das questões éticas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados

A seguir serão apresentadas a caracterização de violência escolar sinalizadas pelos profissionais que atuam nos dois programas estudados, organizados segundo o Programa e as categorias de análise identificadas.

PROINAPE - Rio de Janeiro, Brasil.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais e gestão do PROINAPE, foi possível observar que a violência é caracterizada como questão central na escola, seja porque ela está presente “*o tempo inteiro*”, “*na convivência*” e “*faz parte da vida*”, seja porque consideram a “*violência necessária ao processo de educar*”. Neste sentido foi possível ouvir de uma psicóloga que a “*violência é algo que faz parte da vida, no sentido de que violência é tudo que nos tira de um lugar, nos desloca de um lugar*” (RJ, PROINAPE, psicóloga).

Nas falas das equipes, também nota-se a preocupação com a naturalização do fenômeno “violência escolar” e com a dificuldade dos atores escolares em distinguir conceitos como conflitos, agressão e agressividade. Ao que parece, o conceito

“conflito” surge nos discursos dos profissionais como inerente a questão da convivência: *“Os conflitos dentro da escola acontecem, é normal que aconteçam, até devido ao tempo intenso que as pessoas convivem juntas”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Também foi notório que nas narrativas de todos os profissionais há uma preocupação em afirmar que não existe *“a violência no singular, e sim um plural infinito de violências”* nos espaços escolares. Assim como marcar uma posição crítica a respeito da prática da escola em culpabilizar o aluno e a família e se isentar da produção da violência.

A violência na convivência entre atores escolares foi categoria de análise relevante na fala dos entrevistados do PROINAPE, permitindo vislumbrar o que entendem por violência na escola: há um nível de violência que se caracteriza por diversas manifestações que acontecem na convivência cotidiana da escola. Estas manifestações surgem nas falas como uma violência interpessoal verbal e física, fruto da convivência diária e recorrente nas escolas, tornando-se a principal característica da violência escolar: *“violência escolar é aquela que acontece dentro da escola”* (RJ, PROINAPE, psicóloga) e uma das demandas principais que chegam à equipe PROINAPE: *“A violência aparece muito no cotidiano de trabalho, seja por parte das escolas seja por parte das equipes PROINAPE”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Os discursos da maior parte dos profissionais sinalizam que a violência interpessoal é a porta de entrada para a atuação da equipe nas escolas. Essa violência é narrada como ocorrendo entre os alunos, entre os professores e alunos, entre demais funcionários e alunos e entre diretores e professores. Quanto à tipologia da violência interpessoal, há relatos desta violência ocorrer de modo verbal, através de xingamentos e elevação da voz e também de modo físico, como o desrespeito e brigas.

“No meu trabalho já presenciei muito a violência entre professor e aluno. Os alunos não respeitam os professores e já aconteceram brigas entre eles (...). E tem a violência entre alunos, onde eles não se respeitam, os palavrões são frequentes, parece que o “falar alto” é constante, não existe uma forma mais equilibrada” (RJ, PROINAPE, psicóloga).

As normas e funcionamento da instituição escolar são também elementos fundamentais para a compreensão de como compreendem a violência. As práticas utilizadas pela instituição podem contribuir para prejudicar ou agredir seus membros. Em geral, esta violência não é percebida pelos indivíduos que transitam de modo recorrente e sistemático pela escola. A partir das narrativas dos profissionais, foi

possível compreender que quando se relacionam a esta questão, sinalizam os conceitos de violência simbólica e violência institucional.

Nos discursos em geral, há menção a uma violência presente nas relações dos profissionais entre si e destes com os estudantes e famílias, como sinalizado na fala de uma articulada de área: “há uma *violência produzida única e exclusivamente naquele espaço, naquelas relações: relação entre alunos, relação do professor com o aluno, na relação da gestão com professores, entre os profissionais, os profissionais de apoio com relação as famílias e alunos*” (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Uma profissional, quando cita explicitamente o conceito de violência simbólica e o relaciona com a violência de Estado: “(...) *os professores sofrem a violência simbólica, que é a violência de Estado*” (RJ, PROINAPE, Assistente Social). Quando esta profissional sinaliza tal questão, está se referindo ao cumprimento de metas e índices que os professores precisam cumprir em sua prática profissional e não estranham tal prática.

A violência simbólica e psicológica também é caracterizada no discurso da referida Assistente Social quando sinaliza que professores e demais funcionários da escola, comentam nos espaços escolares sobre questões da vida pessoal dos estudantes sem preocupações com as repercussões sociais ou éticas: “às vezes a professora faz um comentário com outro adulto, usando palavras pejorativas e a criança ali percebendo tudo” (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Também pude ouvir no relato de outra Assistente Social, que a violência simbólica e institucional estão presentes nas escolas, na medida em que estas não se admitem violentas: “*eles localizam sempre no outro a violência e não no que a instituição faz*” (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Com relação a presença da violência simbólica também entra em cena a própria atuação da equipe PROINAPE. Uma articuladora de área relata que com a entrada das equipes nas escolas, há o fato da escola não ser mais capaz de resolver seus impasses com seus próprios atores e que os diferentes saberes dos atores escolares não são validados e reconhecidos como capazes de provocar mudanças, ou seja, “*está em questão a própria existência da equipe [da escola]. A escola é formada por pessoas diferentes, que podem ter saberes diferentes e eu acho que o que é violência na escola é o fato das pessoas dentro da escola não poderem exercer isso[seus saberes]. Não terem condição de fazer isso e terem que chamar alguém porque a gente está preso dentro das escolas, é uma prisão*” (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

As narrativas sobre a instituição escolar como promotora de violência institucional surgem nas falas quando alertam sobre a política da meritocracia presente na educação, a falta de infraestrutura das escolas e os currículos e grades desatualizados.

Quando sinalizam a política de educação como promotora de violência foi possível ouvir que *“o maior agente de violência é o sistema. A política de educação é violenta”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga) e também o fato de que *“todo esse processo meritocrático que exclui e produz violência”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área). Com relação à infraestrutura, uma professora faz menção ao *“prédio com formação estranha que não favorece atendimento legal para nosso aluno”* (RJ, PROINAPE, Professora).

Quando apontam a questão da grade curricular, foi possível ouvir de outra professora que *“é preciso rever os currículos, é preciso rever a forma, a didática de apresentação dos conteúdos, é preciso rever a composição e a forma que os alunos estão aprendendo em sala de aula, os materiais a serem utilizados por estes alunos. Está ultrapassado (...) e isso acaba gerando um conflito entre o professor que quer ensinar e o aluno que não quer aprender e na maioria das vezes este conflito pode chegar a violência”* (RJ, PROINAPE, Professora). Assim como a narrativa de uma psicóloga sobre a preocupação com a menor valia de algumas disciplinas em detrimento de outras: *“nas escolas tem uma coisa assim, os professores de matemática, português, história, eles têm uma valorização maior. Professores de Educação Física, de artes, de línguas são desvalorizados, a nota que eles dão para o aluno não têm peso (...) esta estrutura desvaloriza estas disciplinas em que o aluno pode se identificar”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Por fim, surgiram questões de violência a partir da vulnerabilidade social da escola: são relatos de situações externas à escola e que impactam diretamente seu funcionamento. Tais situações podem se desdobrar em violências nos espaços escolares e são narradas como o contexto em que a escola está inserida e a violência urbana.

No relato de uma articuladora da equipe, que atua em várias áreas da cidade, há a preocupação em contextualizar o fenômeno violência a partir da realidade local: *“para pensar a violência na escola é preciso pensar em que contexto a escola está inserida”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área). De modo a ilustrar a importância da contextualização para compreender as práticas de violência, uma psicóloga nos alerta que *“o território é totalmente sem lazer para as crianças. Essas crianças não têm o que*

fazer e não há nenhuma atividade prazerosa. Isso tudo influencia” (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Uma articuladora de área afirma inclusive que não consegue visualizar violências produzidas na escola, na medida em que acredita que essas violências, são uma extensão da violência urbana: *“não consigo ver essa violência assim na escola, acho que é uma extensão do que tem na sociedade como um todo. A escola é uma extensão da violência urbana”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área). Em outro discurso é possível compreender o que é intitulado como “violência urbana”: *“a gente imagina a escola como parte da sociedade e como parte deste todo ela expressa formas de violência da sociedade que a gente vive: discriminação, violência física, violência que se dá através da forma como você trata o outro, um desrespeito, uma violência verbal, a exclusão, o isolamento, tudo isso que você pode estar produzindo no interior na escola e que é parte de algo maior da sociedade que a gente vive”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Uma psicóloga também nos alerta para o fato de que *“tem a violência que vem de fora, a criança chega na escola com uma série de conflitos e a escola é um espaço onde isso vai se presentificar e não há palavra que segure o ato e ele vai lá e age”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

TEIP – Coimbra, Lisboa e Porto, Portugal.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais, notou-se, de forma geral, uma espécie de negação do conceito “violência escolar” nas cidades de Porto e Coimbra e a seguir uma restrição em sua manifestação. E quando presente, a violência na convivência entre atores escolares restringe-se a relação professor-aluno. Como foi possível ouvir de uma Psicóloga na cidade de Coimbra: *“não há violência escolar por aqui. É residual. Ela é completamente residual, há um caso ou outro. Aparecem todos os anos um caso ou outro de bullying”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga). E também no relato de uma Assistente Social na cidade do Porto: *“A violência física não há muitos episódios não e muito menos envolvendo professores ou adultos da comunidade. Se houve foi muito residual. Entre eles acontecem mais outros tipos de violência, como, o desafio a autoridade, a oposição e todos esses comportamentos que nós consideramos indisciplina”* (Porto, TEIP, Assistente Social).

Ao que parece, ocorre uma banalização da violência no contexto escolar, como pude observar no relato da mesma psicóloga citada acima. Todavia, essa 'ausência'

toma outra conotação em outros momentos da fala: *“algo que considero normal e que sempre aconteceram em todas as épocas em escolas, como os alunos se envolverem em violência física entre eles e violência verbal. Bem, se a pessoa não se sente ofendida, magoada, até que ponto é violência?”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga).

Em entrevista a um sociólogo estudioso do programa TEIP em Portugal, foi possível ouvir que de fato *“a violência na escola não é propriamente um assunto importante, pelo menos em Portugal e em maioria de Europa”* (Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, Sociólogo).

Uma diferenciação no discurso sobre violência escolar foi constatada nos profissionais que compõem equipes de escolas TEIP situadas em Lisboa, em contraposição ao Porto e a Coimbra: relatam que a violência escolar é comum e que se caracteriza pela forma agressiva dos alunos se relacionarem: *“violência escolar é comum aqui, a forma de relacionar é agressiva, isso pra mim já é violência mesmo sem intenção [...] para alguns é encarado como um modo de brincar”* (Lisboa, TEIP, Psicóloga). No discurso desta psicóloga, parece ficar evidente um estranhamento quanto à violência ser encarada de modo cultural e banalizada socialmente.

Foi comum ouvir referências a alunos de etnia cigana como autores e provocadores de violências no espaço escolar nas cidades de Coimbra e Porto, pois apresentam valores morais e culturais muito próprios, frequentam a escola por motivos distintos do desejo de aprender, apresentando comportamentos inadequados: *“nós temos neste momento alunos de etnia cigana cujos objetivos são muito específicos e cultura são muito próprias. Eles veem porque tem que cumprir o que é imposto socialmente mas não veem motivados para a aprendizagem (...). Obviamente isto gera uma insatisfação e insatisfação gera comportamentos divergentes do que seria aceitável”* (Porto, TEIP, Psicóloga).

Na narrativa de um professor, foi possível notar orgulho por apresentar alunos com etnia cigana e poucos episódios de violência na escola: *“Nós nos orgulhamos de ser uma escola pública que tem muitos alunos de etnia cigana e poucos casos de violência”* (Coimbra, TEIP, Professor).

Nas narrativas da maioria dos profissionais também foi possível notar que a violência escolar é caracterizada *a partir da convivência cotidiana dos alunos* e das *normas de funcionamento da instituição escolar* e não há menção a manifestações de violência a partir da vulnerabilidade social ou localização da escola. Assim como

também há negação da ocorrência de violência entre alunos e professores e demais funcionários.

Quando relatam a violência escolar, mesmo que residual, em geral, a caracterizam por manifestações que acontecem na convivência cotidiana entre os estudantes. Estas manifestações surgem nas narrativas como atos de indisciplina e *bullying*.

Na maioria dos entrevistados há negação do conceito “violência” nos espaços escolares em substituição ao conceito “indisciplina”, como foi possível ouvir no relato de uma psicóloga: “*eu não diria propriamente violência e sim atos de indisciplina*”. E em geral a indisciplina é sinalizada como uma manifestação frequente: “*a indisciplina é muito comum na nossa escola*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Os atos de indisciplina relatados pelos profissionais envolvem violência física, psicológica e verbal entre pares, conforme o relato de uma assistente social: “*para além daquela violência física entre pares, passa por toda a parte verbal, de atitudes que eles têm entre eles, de exclusão (...) entre eles acontecem mais outros tipos de violência, como, o desafio, a oposição e todos esses comportamentos que nós consideramos indisciplina*” (Porto, TEIP, Assistente Social).

Também foi possível observar que há uma gradação na manifestação dos atos de indisciplina podendo atingir o patamar da violência física, conforme sinalizado por uma psicóloga: “*a indisciplina muitas vezes começa verbal, há um crescente e a certa altura há casos que existe mesmo a violência física. Começa a ser verbal e depois passa para o físico, é um crescente*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Os casos de *bullying* também são relatados por grande parte dos profissionais, entretanto parecem ocorrer em menor número, quando comparado com os atos de indisciplina, conforme sinalizado nas falas de duas psicólogas: “*aparecem todos os anos um caso ou outro de bullying. Há em alguns casos umas rixas entre alunos, mas algo bem residual*” (Coimbra, TEIP, Psicóloga); “*Existe também casos de bullying entre alunos, mas é pouco recorrente*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Para o sociólogo entrevistado, há uma confusão conceitual quando se trata do conceito *bullying* nos espaços escolares. Para ele “*o conceito de bullying é usado normalmente de forma muito errada, o bullying é uma das formas de violência, bullying é uma perseguição sistemática durante longo do tempo com anulação da vítima, não é o indivíduo que chega ali ao fundo e ameaça, puxa de uma faca ou um grupo de*

indivíduos que chega ali e ameaça o outro e me diz me dá cá a carteira ou os tênis. Isso não é bullying, isso é violência” (Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, Sociólogo).

Por fim, surgiram questões de violência a partir das normas e modos de funcionamento da instituição escolar, neste sentido, foi possível ouvir falas sobre o regulamento interno da escola: *“o regulamento interno é divulgado e de conhecimento geral, quem o infringe a punição é algo natural, em alguns casos o aluno precisa ‘ir para casa descansar’ como eu costumo dizer”* (Coimbra, TEIP, Professor); e a queixa sobre a falta de profissionais e a frágil vinculação trabalhista dos técnicos TEIP: *“colocar técnicos efetivos nas escolas para poder haver continuidade do trabalho, equipes sólidas que permitissem a continuidade do trabalho. Também possibilitar a presença de mais recursos humanos nas escolas, há falta de pessoal e às vezes temos que conter alunos em outros espaços da escola”* (Porto, TEIP, Assistente Social).

Embora os discursos não cite os conceitos de violência simbólica e institucional, algumas narrativas parecem apontar para estas questões: *“é preciso adequar um pouco mais a escola aos alunos de hoje em dia, que não são os mesmos de anos atrás”* (Porto, TEIP, Assistente Social), e deste modo, poder ofertar um trabalho também de prevenção nos espaços escolares : *“poder ofertar um trabalho, não só para os casos avançados de indisciplina, mas poder atuar antes, dar aos alunos outras possibilidades de percurso escolar”* (Porto, TEIP, Assistente Social).

Discussão

Para compreender as caracterizações da violência escolar nos dois contextos investigados, talvez seja relevante apontar as similaridades nos índices educacionais entre Brasil e Portugal no século XX e o relativo atraso no surgimento das políticas públicas educacionais nos dois países (CHRISTOVÃO; BRANCO, 2014). Tanto Brasil, quanto Portugal foram atravessados por regimes ditatoriais que certamente imprimiram marcas na constituição de suas políticas públicas, inclusive educacionais. Em Portugal, Antonio Salazar esteve no poder de 1926 a 1974, no chamado Estado Novo. Neste período, os índices de analfabetismo eram discrepantes se comparados com outros países europeus (CHRISTOVÃO; BRANCO, 2014). Na década de 1960, metade da população portuguesa era analfabeta e apenas nos anos de 1990 que as taxas caíram para 11% (SOARES, 2010). No Brasil, o governo comandado pelas Forças Armadas perdurou de 1964 a 1985 e implantou um regime ditatorial, com restrição do direito ao voto, a participação popular e repressão aos movimentos de oposição. Nos anos de

1960, segundo dados do IBGE, 40% dos brasileiros ainda eram analfabetos e nos anos de 1990, ainda havia 20% de analfabetismo no país (CHRISTOVÃO; BRANCO, 2014).

Após o fim dos períodos ditatoriais nos dois países, houve iniciativas de constituição de políticas públicas educacionais de modo a democratizar a educação. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo é instituída em 1986 e no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases é homologada em 1996, com um intervalo de dez anos para ser instituída políticas que sistematizavam ações públicas educativas (CHRISTOVÃO; BRANCO, 2014). Hoje, em Portugal, há 5% de analfabetos, aproximando-se de países europeus, mas ainda apresentando a maior taxa de analfabetismo da Europa, e no Brasil 8% (IBGE, 2015; INE/ PORDATA, 2015).

As distintas caracterizações da violência escolar no Brasil e em Portugal observadas neste artigo podem ser melhor compreendidas levando-se em conta o desenvolvimento educacional e o contexto de violência existente em cada país. Segundo Candau e Lucinda (1999) há três pontos importantes de análise para compreender o fenômeno da violência em espaços escolares. O primeiro se refere ao fato de que a violência presente nas escolas não pode estar dissociada da problemática da violência presente na sociedade em geral. O segundo ponto está relacionado com a violência escolar só poder ser compreendida a partir de sua complexidade e multiplicidade. E por fim, a compreensão de que as relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de fora para dentro, ou seja, a violência é também concebida e disseminada partir da dinâmica e normas escolares.

Assim, ao comparar os discursos dos profissionais no contexto brasileiro e português, foi possível observar que os componentes da caracterização sobre violência escolar apresentam representações específicas. Em técnicos brasileiros a definição parece ser mais ampla, agregando conceitos como violência simbólica, de Estado, além da violência interpessoal envolvendo diversos atores escolares.

Em Portugal foi possível notar uma restrição a terminologia violência interpessoal física e verbal entre alunos. A narrativa sobre violência escolar no contexto português apresenta indícios de violência simbólica e institucional, identificada em falas que não criticam o papel do profissional ou da escola frente a fatos como a discriminação a ciganos e a naturalização da punição devido ao não cumprimento de normas do regulamento interno da escola. A conjuntura de menor violência nos territórios portugueses pode lançar luz sobre a ausência de falas e de uma visão crítica

que situem o ambiente escolar como atravessados por uma “violência à escola” (CHARLOT, 2002).

Nas escolas portuguesas investigadas, a violência interpessoal restringe-se à dimensão discente, especialmente indisciplinas e *bullying*, e, no caso de Lisboa, a violência entre pares. Investigações científicas em Portugal alertam para o fato de que há alunos reconhecidos como “naturalmente violentos, sendo a indisciplina, a violência e o *bullying* inevitáveis e incontroláveis, sobretudo, em meios sociais e culturais desfavorecidos” (ALVES, 2016, p. 600). Entretanto já há pesquisas realizadas em Portugal que complexificam esta perspectiva e apontam o caráter relacional e contextual das situações de indisciplina, violência e *bullying* nos espaços escolares (SILVA, 2013; SEBASTIÃO, 2013). Vale pontuar que questões relacionadas a estereótipos de alunos devido a sua etnia, ainda se sobressaem no discurso de profissionais que atuam na educação, como foi possível ouvir de alguns entrevistados, quando se referiram a localização da violência especificamente em alunos de etnia cigana.

Embora a premissa metodológica no programa TEIP consista na construção de projetos em conjunto com as escolas a partir da realidade dos territórios educativos, constatou-se, nos discursos dos técnicos, narrativas de compreensão do problema e práticas de intervenção focadas em indivíduos ou em grupos de estudantes. São os alunos e suas famílias que geralmente são identificados como a fonte da indisciplina, sendo a grande maioria das atividades de intervenção direcionada apenas a eles (MELO, 2010). Em pesquisa realizada sobre indisciplina em escolas portuguesas, foi observado que para os professores, a resolução de situações de indisciplina deve ser pautada apenas por uma intervenção focalizada no aluno (CALDEIRA et al, 2007).

Ao que parece, no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), há um equívoco na política de “territórios educativos”, conforme sinalizado por Canário (2004). Para este sociólogo, a política de constituição do programa prima por uma atuação no “território educativo”, mas os gestores e profissionais pensam e agem em termos de “territórios escolares”. Ou seja, a compreensão de “território escolar” parece contribuir para circunscrever a narrativa sobre violência entre os muros da escola, não favorecendo assim, o alargamento na compreensão do fenômeno.

No contexto brasileiro, é recorrente nas narrativas a preocupação em sinalizar que há violências que são externas à escola e impactam diretamente seu funcionamento, como por exemplo, a violência policial, o tráfico de drogas, crianças abandonadas, enfim, problemáticas cuja resolução passaria, entre outros caminhos, por uma melhor

distribuição de renda, por investimentos na educação, melhor alocação de recursos públicos e incremento na segurança pública (ODALIA, 2012).

A atuação das equipes é balizada por uma perspectiva institucional, denotando preocupação em não compreender a violência de modo individual e causal, e sim a partir de uma ótica relacional, da ética e da produção de subjetividade (ROLNIK; GUATARRI, 2008). Tal preocupação apresenta estreita relação com contexto brasileiro de desigualdade social, pobreza, ausência da rede de serviços, territórios violentos e altos índices de homicídios e criminalidade (ABRAMOVAY, 2002). Entretanto, vale pontuar que tais questões não retiram o foco do aluno como principal fonte da violência na escola, apenas expõe outros aspectos relevantes e de forte impacto na compreensão deste fenômeno.

A violência escolar no contexto brasileiro é apontada por diversos autores como complexa, especialmente, devido a interseção com a desigualdade e vulnerabilidade social (SPOSITO, 2002; ABRAMOVAY, 2002), com grupos comumente mais expostos e afetados por violência, seja a violência em geral ou a escolar. Destacam-se as minorias étnico-raciais, de gênero, de religião, de orientação sexual, de status socioeconômico, entre outros (ABRAMOVAY, 2002; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003).

Cabe ressaltar que a violência simbólica e violência de Estado, introduzidas conceitualmente apenas pelos brasileiros, parecem ser agrupadas conceitualmente: “*a escola sofre a violência simbólica, que é a violência do Estado*” (RJ, PROINAPE, Assistente social). Na literatura, a violência simbólica pode ser compreendida como aquela que geralmente é exercida pelas instituições e seus agentes, quando há dissimulação das relações de poder; e a violência de Estado é caracterizada quando as agências públicas e seus profissionais abusam do poder legitimamente conferido pelo Estado e violam direitos da população (DESLANDES; ASSIS, 2015). A violência estrutural que pode ser definida como as diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, etárias, culturais e de gênero que produzem as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras, também permeia a fala dos entrevistados, mostrando que as diferentes violências produzidas em nível macro social atravessam de forma constante a produção de subjetividade dos trabalhadores das escolas.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais do PROINAPE, foi possível ouvir indagações a respeito da violência em espaços escolares ocorrer o “tempo inteiro”. Informam que os professores e as escolas, em geral, reconhecem a violência como

sendo sempre “do outro” (aluno e família) e “nunca” produzida pela própria equipe da escola. O estranhamento das equipes brasileiras do PROINAPE pode ser compreendido pelo fato de serem equipes extraescolares e deste modo, externas à violência que é produzida nas escolas. Assim como pelo fato de serem capacitadas e abertas para lidarem com a questão da violência. Através de idas pontuais e da execução de projetos específicos, conseguem obter posicionamento mais crítico quanto ao fenômeno de “culpabilização de educandos e suas famílias”. As narrativas destes técnicos questionam uma espécie de reducionismo, um discurso maniqueísta e polarizado das instituições escolares acerca da localização e produção da violência. Tal aspecto encontra eco em produções científicas que apontam a “culpabilização da população” como prática de profissionais de saúde e educação (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2004; SANTOS; CARVALHO, 2010; ALVES; AERTS, 2011).

Nos profissionais portugueses que atuam no TEIP, o discurso restringe-se a narrativas de culpabilização de alunos e famílias, aproximando-se da visão que os professores e a escola brasileira possui (SANTOS; CARVALHO, 2010). Tal questão talvez dialogue com o fato das equipes portuguesas estarem alocadas dentro das unidades escolares, e deste modo, as práticas e discursos se apresentam atravessadas pelos modos de funcionamento da instituição (GOFFMAN, 2005).

Em Portugal também foi comum ouvir no discurso a negação da violência ou o apontamento de que ela é residual, especialmente em cidades como Coimbra e Porto. Em Lisboa as situações disruptivas são compreendidas como recorrente e se manifesta a partir da indisciplina, *bullying*, e em alguns casos é utilizada a terminologia “violência” para se referir a agressão física e verbal entre pares. A questão de caracterizar a violência como residual em algumas cidades portuguesas pode ser compreendida na literatura como um modo de assegurar uma imagem positiva da escola (ALVES, 2016). O reconhecimento e comunicação deste tipo de situações a instâncias externas à escola podem contribuir para modificar a imagem da unidade escolar perante a sociedade portuguesa e em relação ao padrão existente nas escolas europeias, podendo sinalizar um déficit frente aos países vizinhos, com elevado nível educacional e qualidade de vida (VAN ZANTEN, 2006).

Outra possibilidade de compreensão desta negação da violência pode ser devido a uma espécie de banalização do fenômeno, que pode estar relacionada com um constructo social de uma época, com algo inscrito na cidadania ou meramente cultural. Na própria literatura portuguesa, grande parte dos comportamentos inadequados

praticados pelos estudantes é considerada como indisciplina e *bullying*, sendo minoritárias as ocorrências que podem ser denominadas como violentas (AMADO 2001; FREIRE, 2002; CALDEIRA et al, 2008). Talvez tal questão esteja relacionada com o fato de que a violência escolar neste país é reconhecida como um fenômeno restrito a incidentes de maior gravidade (SEBASTIÃO, 2014). Contraditoriamente, ao analisar a cobertura jornalística da temática violência escolar em quatro jornais da imprensa portuguesa no período de 1998 a 2002, Rebelo (2008) indica a significativa frequência de utilização de palavras como indisciplina e violência, como se ambas fossem sinônimas.

Também é possível notar que as narrativas dos profissionais do TEIP apontam para o fato de que a indisciplina e a violência constituem fenômenos diferentes. Ao que parece, nos debates sociais e midiáticos em Portugal, a violência é considerada mais grave que a indisciplina e o termo *bullying* compreendido como designação mais ampla e que abrange todas as situações de indisciplina e violência (ALVES, 2016). Vale ressaltar que a definição de *bullying* utilizada naquele país parece apresentar uma confusão conceitual, pois de acordo com a literatura, o *bullying* está associado apenas a casos de agressão com um caráter sistemático, continuado e intencional (OLWEUS, 2004).

Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que se observam divergências a respeito do que caracteriza a violência escolar em diferentes contextos e pesquisas, há autores que reconhecem que uma definição única e universal se torna algo desinteressante e improvável, na medida em que, este é marcado por múltiplos determinantes (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Outros autores sinalizam que da forma como a violência escolar vem sendo abordada pela literatura, torna-se ineficaz devido sua generalidade (DERBABIEUX, 2002) e que distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola se faz necessária na medida em que “permite não misturar tudo em uma única categoria e porque designar diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (CHARLOT, 2002, p. 437).

A partir das expressões da violência apontadas nos discursos, é relevante sinalizar que a sistematização do que se constitui como violência escolar em cada contexto estudado pode ser interessante para potencializar uma prática coesa e integrada intra e inter equipes. Ao que parece, as situações intituladas como violências, indisciplinas e *bullying* nos dois países indicam que não são acontecimentos pontuais e

desviantes, mas sim elementos integrantes do cotidiano escolar e que se constituem como um importante desafio educacional (ALVES, 2016).

Embora sejam situações que atravessam as escolas ao longo dos anos, observa-se maior visibilidade de tais questões nas últimas décadas e os discursos dos profissionais nos confirmam o caráter complexo e multidimensional deste fenômeno. Por conta desta complexidade, a constituição de uma compreensão sólida e consensual acerca da violência entre os profissionais de cada programa, talvez possibilitasse uma atuação mais afinada e eficaz na rede de ensino de cada país. E nesta medida, seria facilitada a sensibilização de profissionais, a realização de capacitações e as estratégias de enfrentamento e prevenção a esse fenômeno (DEBARBIEUX, 2002; NJAINE et al, 2006; DE MOURA et al, 2008).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. Violência e escola. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. *Bullying*: uma das faces das violências nas escolas. *Revista Jurídica Consulex*, ano XIV, no 325, 2010.

ALVES, Gehys; AERTS, Denise. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 1, 2011.

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, Sept. 2016

AMADO, João da Silva. *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto:Edições ASA. 2001.

AMADO, João da Silva; FREIRE, Ivan. *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA. 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Saúde da família : uma estratégia de organização do serviços de saúde*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva. Núcleo Teórico da Política Nacional de Humanização. *Humaniza SUS política nacional de humanização (versão preliminar)*. Brasília, 2001.

BRITO, L. M.T. *Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica*. Ed UERJ, Rio de Janeiro, 2014, 190p.

- CALDEIRA, Suzana Nunes et al. Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema. In Caldeira, S. N (coord). (Des) Ordem na escola. Mitos e realidades. Coimbra: Quarteto, 2007.
- CANDAU, Vera Maria et al. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, v. 22, n. 1, p. 47-78, 2004.
- CASTRO Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Marcas de gênero na escola, sexualidade e violências/discriminações–representações de alunos e professores. In: Seminário sobre gênero e educação: educar para a igualdade, São Paulo; 2003.
- CERQUEIRA, Daniel et al. Atlas da Violência 2016. Brasília: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf. > Acesso em: 10 abr.2017.
- CSETE, Joanne et al. Public Health and International Drug Policy: Report of the Johns Hopkins. Lancet Commission on Drug Policy and Health. Lancet London, 387(10026), 2016.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 2002.
- CONCHA, Alberto. Impacto social y económico de la violencia en las Américas. *Biomédica*, v. 22, n. Sup2, p. 347-61, 2002.
- DAYRELL, Juarez et al. Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre ESE, 2013.
- DE PAULA, Joyce Mary Adam, SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 217-232, 2010.
- DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Debarbieux E e Blaya C (Orgs) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília:UNESCO, 2002. P. 57-87.
- DE MOURA, Marcondes et al. Reconstrução de vidas: como prevenir e enfrentar a violência doméstica, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e desenvolvimento Social), Instituto SEDES Sapientae;, São Paulo (2008), p. 96
- DESLANDES, Sueli., ASSIS, Simone Gonçalves. O conselho tutelar e o enfrentamento à violência interpessoal: um diálogo com conselheiros tutelares e equipe técnica. Brasília:UNICEF, 2015.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, conventos e prisões. SP, Editora Perspectiva, 2005.

GOTTFREDSON, Denise; GOTTFREDSON, Gary. Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, v. 39, n. 1, p. 3-35, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica. cartografia do desejo*. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

INE/PORDATA. Taxa de analfabetismo. Portugal. Instituto Nacional de Estatística. 2015. Disponível em: < <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17247>> Acesso em: 25 mai.2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). IBGE: Rio de Janeiro, 2013.

KRUG, Etienne et al. (eds.) *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

LEFREVE, Fernando; LEFREVE, Ana Maria Cavalcanti. *Promoção de saúde: a negação da negação*. Sao Paulo. Vieira & Lent, 2004.

MELO, Maria Benedita de Lemos Portugal. (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios de intervenção prioritária. In Vieira, M.M; Resente, J., Nogueira, M.A., Dayrell, J; Martins, A., Calha, A. (orgs.), *Habitar a escola e as suas margens: geografia plurais em confronto* (pp. 157-169). Portalegre: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, 2013..

MINAYO Maria Cecília de Souza et al (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes; 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. Em K. Njaime, S. G. Assis & P. Constantino, *Impactos da Violência na Saúde* (pp. 21-42, 2ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

NJAINE, Kathie et al. *Redes de prevenção à violência: da utopia à ação*. Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2009.

ODALIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense; 1986.

OLWEUS, Dan. *The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway*. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 2004.

PATEL, Vikram et al. Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 2007.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar. Wessler. *Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola*. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 2009.

RASI. *Relatório Anual de Segurança Interna*. Portugal, 2014.

REBELO, Elsa. A cobertura jornalística da violência na escolar na imprensa portuguesa (1998-2002). 2008. 587 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.

SANTOS, Anita Leocádia; CARVALHO, Maria Eulina. O currículo escolar e a culpabilização materna. *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, 2010.

SEBASTIÃO, João. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 71, p. 23-37, 2013.

SEBASTIÃO, João et al. "Violência na Escola: conhecer para agir", in Brennan Edna, Ana Benavente e Sandra Queiroz (orgs.), *Espaços-mundo e educação: desafios no Brasil e em Portugal*, Editora da UFPB, João Pessoa, 2014, pp. 237-260.

SPOSITO Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, ; 27(1):87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA Ana Carina, WILLIAMS Lucia Cavalcante Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1): 45-55, 2010.

SILVA, Luciano Campos. Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina. In: VIEIRA, M.; RESENDE, J.; NOGUEIRA, M.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre ESE, 2013.

SMOKOWSKI, Paul et al. Acculturation and violence in minority adolescents: A review of the empirical literature. *The journal of primary prevention*, v. 30, n. 3-4, p. 215-263, 2009.

VAN ZANTEN, Agnés. Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.

2.3. ARTIGO 3 - A prevenção à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limites e possibilidades³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender de que modo e em que medida equipes interdisciplinares de apoio às escolas públicas no contexto brasileiro e português caracterizam e desenvolvem ações em prol da prevenção à violência. A escolha por estes dois países ocorre devido ambos apresentarem programas interdisciplinares instituídos nas políticas educacionais, em âmbito municipal, no Rio de Janeiro, Brasil e em âmbito nacional, em Portugal. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo exploratório, utilizando método de investigação qualitativa através de 24 profissionais entrevistados e posteriormente realizou-se a análise de conteúdo em sua modalidade temática. Os resultados apontam que as concepções sobre prevenção à violência escolar se apresentam de modo diferente em ambos os países. Em Portugal a prevenção é sempre apontada como uma possibilidade e no Brasil, além dos discursos que apostam na prevenção, também há menção a limites quanto a realização de práticas preventivas. Dentre as ações de prevenção realizadas em ambos os países encontram-se similaridades, destacam-se práticas específicas como realização de oficinas com alunos, rodas de conversa com direção e coordenadores pedagógicos com temas sobre violência doméstica, evasão e excesso de transferências de alunos; incentivo a participação dos alunos em atividades extracurriculares na escola, como música, artes e esportes; práticas inespecíficas como a alteração das grades curriculares da escola, com a inclusão de horas para discutir temáticas como racismo, homofobia e direitos humanos; e revisão da formação acadêmica do professor, com inserção de conteúdos que possibilitem reconhecer a escola como um fenômeno social. Nas localidades investigadas em ambos os países, as ações de prevenção sinalizadas se apresentam de modo incipiente quando comparadas com as ações preconizadas pela Organização Mundial e Panamericana de Saúde. Discute-se que uma visão mais estratégica do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação poderia contribuir para a não responsabilização solitária da instituição escolar pela prevenção da violência, e deste modo, potencializar a redução do fenômeno e favorecer seus efeitos em longo prazo.

Palavras chave: Escola – Prevenção - Violência

Abstract: This article aims to understand how and to what extent interdisciplinary teams of support to public schools in the Brazilian and Portuguese context characterize and develop actions for the prevention of violence. The choice for these two countries occurs because both present interdisciplinary programs instituted in educational policies, at municipal level, in Rio de Janeiro, Brazil and nationally, in Portugal. The research was carried out from an exploratory study, using a qualitative research method through 19 professionals interviewed and later the content analysis was carried out in its thematic modality. The results show that conceptions on prevention of school violence differ in both countries. In Portugal prevention is always pointed as a possibility and in Brazil, in addition to the discourses that bet on prevention, there is also mention of the

³ O artigo 3 será encaminhado para revista científica ainda a ser definida.

limits regarding the realization of preventive practices. Among the preventive actions carried out are specific practices such as the realization of workshops with students, talk wheels with management and pedagogical coordinators with topics on domestic violence, evasion and excessive transfers of students; Encouraging participation of students in extracurricular activities at school, such as music, arts and sports; Non-specific practices such as changing school curricula, including hours to discuss topics such as racism, homophobia and human rights; And revision of the academic formation of the teacher, with insertion of contents that make it possible to recognize the school as a social phenomenon. In the areas investigated in both countries, flagged prevention actions are fragile and incipient when compared to the actions advocated by the World and Pan American Health Organization. It is argued that a more strategic vision of the Ministry of Education and of the Secretariats of Education could contribute to the lack of solitary responsibility of the school institution for the prevention of violence, and in this way, potentiate the reduction of the phenomenon and favor its effects in the long term.

Key words: School – Prevention – Violence

Introdução

Anualmente, é registrado mais de 1,3 milhões de mortes em consequência da violência em todo o mundo, o que corresponde a 2,5% da mortalidade global (WHO, 2014). Tal questão vem sendo reconhecida internacionalmente e tem sido tema de diversas resoluções das Nações Unidas (WHO, 2014), fato que vem favorecendo a compreensão da magnitude e complexidade do fenômeno, e especialmente, contribuindo para traçar estratégias de enfrentamento e prevenção neste campo.

As variadas caracterizações e definições da violência são frutos de padrões sociais diversos e de formas distintas de expressão. Cada sociedade pontua o que considera violento a partir de seus valores, leis, normas, religião, tradição, história entre outros fatores (CARREIRA, 2005). Visando consolidar uma definição em nível internacional, a Organização Mundial de Saúde concebe violência 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 ou privação” (KRUG et al, 2002).

Quanto à prevenção da violência, a Organização Panamericana de Saúde sinaliza que esta pode ser compreendida como a redução na frequência de novos casos, com a diminuição ou eliminação das causas fundamentais e dos fatores de risco, assim como a menor exposição a riscos a partir dos efeitos diretos e indiretos de políticas públicas e

programas (OPS, 2013). As estratégias de prevenção à violência vêm sendo investigadas e implementadas em diferentes países de acordo com as premissas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde. Muitas dessas estratégias apostam na utilização do modelo ecológico como ferramenta importante na identificação dos fatores de risco e proteção (KRUG et al, 2002). Este modelo enfatiza o modo dinâmico da produção da violência e busca identificar e articular fatores biológicos, relacionais, comunitários e sociais que são responsáveis por desencadear comportamentos e atos violentos (MINAYO, 2006), e que precisam ser levados em conta ao se desenvolver políticas e programas intersetoriais de prevenção.

A área da saúde se destaca na conceituação e disseminação de intervenções no campo da prevenção à violência, com estudos e pesquisas científicas em diferentes países (CONCHA, 2002; PATEL et al, 2007; MINAYO, 2009; SMOKOWSKI et al, 2009; CSETE et al, 2016), assim como investigações direcionadas ao planejamento e avaliação de estratégias de prevenção e enfrentamento a este fenômeno (BRASIL, 1998; KRUG et al, 2002; WHO, 2014). Entretanto vale pontuar que a prevenção ainda é considerada objeto escasso tanto de investigações científicas quanto de intervenções políticas (BUTCHART; HARVEY, 2009).

No cenário internacional é possível destacar, duas grandes publicações científicas recentes na área da prevenção à violência na área da saúde pública: o Relatório da Organização Panamericana de Saúde – *Prevención de la violencia: la evidencia* (2013) e o Relatório da Organização Mundial de Saúde – *Global status report on violence prevention* (2014). Ambos os relatórios apontam para a violência como um desafio a ser enfrentado por todos os países, sinalizando que as pesquisas e experiências de atuação em saúde pública, realizadas em diferentes países, demonstram ser possível prevenir a violência e diminuir seus efeitos. Tal questão pode ser corroborada pelas evidências científicas que apontam diferentes propostas de prevenção à violência, como por exemplo, a visita domiciliar, a educação parental; o estímulo ao desenvolvimento social e de habilidades para a vida em adolescentes e crianças; a prevenção de abuso sexual de crianças; a prevenção de *bullying*; a prevenção da violência no namoro; entre outros (OPS, 2013; WHO, 2014).

As ações de prevenção a violência, em geral são categorizadas em níveis. A Organização Mundial de Saúde utiliza a categorização em níveis primário, secundário e terciário (LUTTI, 2008). A prevenção primária é caracterizada pela implementação de programas e ações que visam evitar a ocorrência da violência. Tais ações são

reconhecidas e validadas como mais eficazes por conta do menor custo e por proporcionar benefícios mais sustentáveis e em longo prazo (OPS, 2013). Na prevenção secundária, as estratégias são voltadas para populações de risco, ou seja, para aqueles que estão mais suscetíveis e vulneráveis à situação de violência e a prevenção terciária se relaciona com as intervenções realizadas quando as situações de violência já ocorreram e possuem como objetivo cessar imediatamente a agressão e reduzir suas consequências.

A gradação nos níveis de prevenção à violência na saúde parece ter relações com o que Simões et al (2009) estão sinalizando na educação com os conceitos de “prevenção específica” da violência e “prevenção inespecífica” da violência. A prevenção específica é caracterizada por ações ou programas de formação e capacitação visando prevenir a violência e os problemas a ela associados, em geral, são ações que apresentam como objetivos detectar o problema e evitar sua progressão. Já nas estratégias preventivas de caráter inespecífico, a violência é considerada um dos temas no âmbito da promoção da saúde, e as ações envolvem questões institucionais e macrossociais. Em geral, as ações de caráter específico podem ser consideradas continuação de prevenções inespecíficas (SIMÕES et al, 2009).

Entre as recomendações para a realização de ações de prevenção nos níveis local, nacional e internacional está a integração das ações entre políticas sociais e educacionais (WHO, 2014). Ao considerar a integração entre as políticas, as instâncias internacionais de prevenção à violência, parecem reconhecer a relevância da intersetorialidade como importante estratégia de prevenção, valorizando a articulação com os campos da Assistência Social e da Educação. Neste sentido, a integração entre as políticas e suas interfaces transdisciplinares se constituem como uma aposta importante neste campo (WHO, 2014). Tal aposta talvez se desdobre de modo fecundo no cotidiano das unidades escolares, especialmente, pelo fato da escola ser reconhecida pela saúde como um espaço privilegiado de prevenção às violências. Este reconhecimento parece se apoiar no fato da escola abrir suas portas todos os dias, para o mesmo público e com os mesmos profissionais, potencializando a realização de práticas preventivas, promotoras de saúde e de cidadania (BRASIL, 2007).

No campo da educação, as investigações científicas internacionais também sinalizam que as ações de prevenção à violência em escolas são relevantes e necessárias, embora em alguns países e regiões, estas práticas apresentem fragilidades e necessitem incorporar maior planejamento, sistematização e avaliação. As ações de prevenção mais

sistematizadas e difundidas estão localizadas no contexto norte-americano (SILVA; ASSIS, 2017). E em geral, costumam utilizar expressões como “delinquência juvenil” e localizar a violência no exterior da escola (SPOSITO, 2001). As práticas de prevenção primam por ações com estudantes, docentes e demais funcionários da escola a partir de temas como uso de drogas, evasão escolar, atrasos e mau comportamento escolar. Estas práticas costumam ser caracterizadas por métodos objetivos e quantitativos, com utilização de inventários, observações sistemáticas e delineamentos experimentais (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

Em países europeus, as ações de prevenção nas escolas primam por intervenções precoces com o intuito de diminuir o impacto dos incidentes e reduzir os riscos de ocorrência de novos episódios violentos. As estratégias de prevenção transitam por um trabalho com alunos, famílias, profissionais da escola e comunidade. A avaliação das ações desenvolvidas pelas escolas, também surge como um importante instrumento para a continuidade e aperfeiçoamento de estratégias de prevenção (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Em Portugal, por exemplo, os dados produzidos pelo Observatório de Segurança Escolar do Ministério da Educação, apontam que os elementos fundamentais para prevenir e regular situações violentas nas escolas são caracterizadas pela negociação e produção coletiva de normas e regras escolares; pelo envolvimento dos níveis de gestão no funcionamento da escola e pela construção de uma cultura de escola partilhada por todos os atores da comunidade escolar (ALVES, 2013). Modalidades de prevenção à violência reconhecidas como eficazes pela literatura portuguesa são: o treino em gestão parental, o treino cognitivo para soluções de problemas e o tratamento multisistêmico, que consiste em enfatizar as interações existentes no sistema familiar (SIMÕES et al, 2009).

Em investigações científicas brasileiras, as propostas de prevenção à violência nas escolas podem ser encontradas em ações e intervenções envolvendo estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, como por exemplo, ações centradas no protagonismo juvenil, como a resolução de conflitos. Também há menção a práticas que incentivam relações democráticas na escola, como a participações dos estudantes no grêmio estudantil; a abertura das escolas aos finais de semana e a presença profissionais de segurança realizando rondas sistemáticas em escolas (PAULA; SILVA, 2010). Também no Brasil, é possível sinalizar uma política intersetorial da Saúde e da Educação, o Programa Saúde na Escola (PSE) como uma importante integração e

articulação no desenvolvimento de diversas ações promotoras de saúde e cidadania em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2007).

O intuito deste artigo é compreender de que modo e em que medida equipes interdisciplinares de apoio às escolas públicas no contexto brasileiro e português caracterizam e desenvolvem práticas em prol da prevenção à violência. A escolha por estes dois países ocorre devido ambos apresentarem programas instituídos nas políticas educacionais, em âmbito municipal, no Rio de Janeiro, Brasil e em âmbito nacional, em Portugal. Vale ressaltar que apesar destas equipes não se constituírem enquanto programas específicos de prevenção à violência nas escolas, e sim equipes interventivas em situações de evasão e insucesso escolar, colocar em análise as práticas de prevenção à violências pode ser interessante para compreender a caracterização do fenômeno e os limites e possibilidades de prevenção nos dois contextos investigados.

Método

Neste estudo os discursos sobre as formas de caracterizar a violência e os mecanismos de prevenção são apontados por profissionais que atuam em dois programas interdisciplinares localizados no ambiente escolar, um no contexto brasileiro e outro no contexto português.

No contexto brasileiro, está o Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas - PROINAPE localizado no município Rio de Janeiro. É uma política pública municipal instituída em 2007 e atualmente apresenta aproximadamente 180 profissionais com atuações, em especial, nas escolas municipais localizadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômicas. Os técnicos são concursados e as equipes são externas às unidades escolares, em geral, desenvolvem projetos e atendimentos pontuais a uma ou mais escolas, pelo período mínimo de um semestre. O outro programa - Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP, se materializa no território português como uma política nacional de educação em 1996. Ele está em sua terceira geração e está localizado em escolas situadas em áreas rurais e de vulnerabilidade social. Atualmente, o programa conta com aproximadamente 467 técnicos. Os técnicos são contratados temporariamente por ano letivo e estão alocados nas unidades escolares ao longo de todo o ano. Ambos os programas apresentam equipes interdisciplinares de apoio às escolas formadas, em geral, por psicólogos, assistentes sociais e professores e apresentam como objetivo de trabalho intervir em questões relacionadas com o

abandono e insucesso escolar, e paralelamente a preocupação com situações de violência e sua prevenção. Na medida em que a violência tangencia e tende a potencializar os acontecimentos cotidianos dentro de unidades escolares.

Foi realizado um estudo exploratório, através de entrevistas semiestruturadas. Para auxiliar a realização das entrevistas elaborou-se um roteiro previamente definido que balizou a interlocução durante as entrevistas realizadas nos dois países, incluindo as questões caracterização da violência na escola e ações de prevenção às violências, analisadas neste artigo.

As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Foram realizadas individualmente em local e horário acordado previamente. A seleção dos entrevistados ocorreu após o mapeamento dos programas nos dois países, a partir de análise bibliográfica e documental.

No município do Rio de Janeiro, Brasil, foram entrevistados 16 profissionais do PROINAPE (pelo menos um psicólogo, assistente social, professor e articulador de área de cada Coordenadoria Regional de Educação e a gestora do Programa). Os participantes foram selecionados a partir da indicação da gestão do Programa e da disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa. Em Portugal, o estudo ocorreu com 07 profissionais que fazem parte do TEIP (psicólogos, assistentes sociais e professores), que atuam nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto, selecionados a partir da indicação do diretor da unidade escolar e da disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. Também foi realizada 01 entrevista com um sociólogo estudioso do programa TEIP do Instituto Universitário de Lisboa.

Após realização das entrevistas foi realizada análise de conteúdo (BARDIN, 1979) em sua modalidade temática (MINAYO, 2010). A trajetória da análise das entrevistas seguiu as etapas de pré-análise; análise dos sentidos; elaboração de temáticas e a análise final. Os sentidos expressos e latentes nas narrativas vieram à tona a partir da distinção dos programas como dois corpos de análise, a partir de núcleos de sentido observados nas falas. A partir deste momento foi possível elaborar temáticas de modo a sintetizar as narrativas acerca do objeto de estudo nas seguintes categorias: 1) Caracterização da violência; 2) Impasses na prevenção à violência escolar; 3) Prevenção como aposta de trabalho; e 4) Ações de prevenção à violência em escolas. A categoria intitulada “Impases na prevenção à violência escolar” foi encontrada apenas nas narrativas dos profissionais brasileiros.

Este estudo foi submetido e autorizado pelo comitê de ética do Instituto Fernandes Figueira - IFF/ FIOCRUZ – RJ, com CAAE: 49274315.0.0000.5269, pelo comitê de convênios e pesquisas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e autorizado pelos diretores escolares investigados em Portugal. Foram prestados esclarecimentos aos participantes a respeito das questões éticas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados

A seguir são apresentados os discursos sobre as formas de violência e as possibilidades de prevenção apontadas pelos profissionais que atuam nos dois programas estudados.

PROINAPE - Rio de Janeiro, Brasil.

No que se refere a **caracterização da violência**, nas escolas brasileiras analisadas é possível salientar que os profissionais citam conceitos de violência interpessoal, simbólica e de Estado. Quando sinalizam a violência interpessoal, a caracterizam de modo verbal e físico entre pares, dos alunos sobre os professores e dos professores sobre os alunos: *“no meu trabalho já presenciei muito a violência entre professor e aluno. Os alunos não respeitam os professores e já aconteceram brigas entre eles (...). E tem a violência entre alunos, onde eles não se respeitam, os palavrões são frequentes”*(RJ, PROINAPE, psicóloga). E também foi possível ouvir o relato de uma psicóloga a respeito da violência de professores sobre alunos:

Uma escola em que as relações entre professores e alunos era como uma guerra, muitas brigas e enfrentamentos diversos, e o discurso dos professores era que alunos eram vândalos, eram animais, eles destroem tudo e fica muito difícil trabalhar com o professor quando ele vem com essa fala sobre o aluno (RJ, PROINAPE, psicóloga).

A violência simbólica e de Estado, surgem nos discursos de modo a caracterizar a violência que ocorre, especialmente, devido às normas de funcionamento das unidades escolares contribuírem para incitar modos disfuncionais e agressivos de se relacionar: *“eles [a escola] localizam sempre no outro a violência e não no que a instituição faz”* (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Dentre as narrativas que versam sobre as possibilidades de prevenção da violência nos espaços escolares, foi possível notar nos discursos duas perspectivas divergentes. Alguns profissionais alegam que não consideram possível a realização de ações de prevenção, enquanto outros sinalizam a prevenção como uma aposta de trabalho.

Alguns técnicos destacam **impasses na prevenção à violência escolar**. Foi comum ouvir que não reconhecem a prevenção como uma possibilidade de atuação das equipes, denotando um incômodo quando convocados a responder sobre tal questão. Este mal-estar surgiu desde a fala da gestão do programa até os profissionais que atuam no cotidiano das escolas:

acho difícil falar de prevenção. Prefiro falar de um compromisso ético, da subjetividade do sujeito, da subjetividade da entidade e nessa direção acho que isso é preventivo. Não consigo pensar em prevenção. É possível pensar sobre as convivências e a ética nas relações. Antes de pensar a prevenção. Eu não tenho que atuar para prevenir. Minha atuação é para construir subjetividade (RJ, PROINAPE, GESTÃO).

Foi possível perceber que alguns profissionais apontam ser difícil pensar em prevenção à violência nas escolas por dois motivos: 1) A violência não é uma problemática da escola em si: *“não é de responsabilidade inteiramente da escola, acho que é uma coisa que vem de casa (...) Acho que é uma questão mais familiar e social do que da escola em si”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga); e 2) a prevenção da violência não é a premissa de trabalho e sim o melhor manejo de situações: o *“objetivo do trabalho não é eliminar a violência, é um pouco conseguir trabalhar apesar de algumas violências que acontecem nas escolas, conseguir que as crianças consigam estar na escola, consigam aprender. Nosso trabalho não elimina, mas consegue contribuir para um melhor manejo em certas situações”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Os profissionais que relatam a **prevenção como aposta de trabalho** apontam a possibilidade de tornar a escola um espaço democrático e dialógico: *“quanto a prevenção dentro da escola eu acho que é importante ter um trabalho pedagógico, discutindo isso com alunos porque eles estão em formação, discutindo respeito um pelo outro”* (RJ, PROINAPE, Assistente Social) e sinalizam estratégias de prevenção pensando a escola como importante espaço relacional, de convivências e conflitos: *“para prevenir a violência na escola, tem que ter todo um trabalho de política pública atuando em todos os setores da sociedade. Porque se cada setor funciona bem, a escola*

que é um local que desemboca uma série de questões vai conseguir lidar” (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Algumas **ações de prevenção à violência escolar** foram informadas por alguns entrevistados brasileiros, como por exemplo: realização de oficinas com alunos, professores e coordenadores pedagógicos com temáticas relacionadas à violência doméstica, evasão, transferência excessiva de alunos, entre outros; articulação de rede com escolas de diferentes regiões e com demais equipamentos do território, de modo a potencializar a visão ampliada de situações, o planejamento e compartilhamento de ações integradas. E também sinalizam possibilidades inespecíficas de prevenção, como a alteração nas grades curriculares das escolas com inclusão de carga horária para discussão de temáticas como racismo, homofobia e direitos humanos e a revisão da formação acadêmica do professor, com a inserção de conteúdos que possibilitem reconhecer a escola e seus alunos como sócio historicamente construídos.

Quando os profissionais, em geral, abordam a realização de oficinas com alunos e professores, sinalizam que o diálogo é um modo potente de trabalhar a violência:

quando a gente consegue fazer um trabalho com esses alunos, tipo a roda de conversa com poesia e consegue fazer um trabalho com eles de investir no diálogo como forma de se relacionar com o outro, é porque eles se apropriaram dessa ferramenta do diálogo. Antes resolviam no tapa e no grito (RJ, PROINAPE, PSICÓLOGA).

As narrativas também apontam que oficinas são oportunidades de discutir questões que em outros lugares, alunos e professores talvez não tivessem abertura: *“nesses grupos eles ficavam mais abertos para falar, e o fato de falar já é uma forma de trabalhar a violência. Eu como psicóloga junto com os outros profissionais, pude trabalhar com eles estas questões que talvez em outro lugar eles não tivessem abertura”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Os temas mais trabalhados e utilizados como disparadores de reflexão com alunos e professores são citados pelos profissionais como sendo o racismo, relações de gênero, homofobia e violência doméstica:

Realizamos uma oficina com os professores sobre a questão de gênero. Nessa mesma escola, esse ano, estamos pensando em realizar um trabalho não só com as questões de gênero, mas também sobre racismo e homofobia (RJ, PROINAPE, PSICÓLOGA).

Nós já fizemos trabalhos de orientação com grupos de alunos, passávamos vídeos educativos e depois abria para diálogo, onde eles podiam perguntar e nisso aparecia muitas questões: questões de casa, violência familiar, violência entre professores e alunos (RJ, PROINAPE, PSICÓLOGA).

Também foi comentado que há equipes em que o trabalho com alunos se desdobra em discussões a partir de poesias e poemas que versam sobre discriminação racial e preconceito: *“No início foi muito difícil, ficavam rindo, ninguém queria ir e tentamos pegar eles pelos poemas. A gente trabalha com poemas sobre preconceito e discriminação racial”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Rodas de conversas com a coordenação pedagógica das escolas também se sobressaem no discurso de algumas equipes como um modo de lidar com a violência na escola, questões de indisciplina, atos violentos e a transferência de mesmos alunos repetidas vezes:

(...) a partir de um trabalho com os coordenadores pedagógicos, que no final não comparecem apenas os coordenadores pedagógicos, vão diretores, professores e essa questão de transferência de alunos de escolas, questões de indisciplina, questões de atos violentos, é uma coisa que acontece muito e são alunos transferidos muitas vezes” (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Algo interessante foi sinalizado por uma articuladora que trabalha com equipes de diversas escolas, quando aponta criticamente que a intervenção do próprio PROINAPE pode se desdobrar de modo violento sobre a população e que as ações de enfrentamento das situações cotidianas pelas escolas poderiam ser encaminhadas de outras formas:

Para que certas situações possam ser enfrentadas de forma menos violenta, também é preciso que a gente possa reduzir um pouco nossa forma de intervenção que também é um pouco violenta (...) vamos percebendo que a forma de enfrentar a situação é muito violenta. Às vezes reproduzimos essa violência que a escola apresenta com famílias e alunos” (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

A articulação com a rede de serviços existentes no território e com os setores da Educação também foi sinalizada como uma prática que possibilita a prevenção da violência escolar por alguns profissionais na medida em que possibilita discussão

conjunta de casos e planejamento e integração de ações. Também reconhecem que a articulação de rede na Educação é frágil, pelo fato da Educação buscar a rede apenas por questões específicas e não discutir o lugar dela na rede de proteção de crianças e adolescentes. As equipes PROINAPE que atuam na articulação da rede intra e intersetorial provocam encontros com diferentes atores que atravessam o funcionamento escolar e a rede local:

Várias escolas são convidadas e quem não se conhece acaba se conhecendo, criam-se grupos de whatsapp, também articulação de rede. Nesses encontros da PCU [Plataforma dos Centros Urbanos - UNICEF) ocorrem aqui na região de Vila Kennedy e Nova Aliança. Participam todas as escolas, nós, a polícia militar (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Temos uma frente de trabalho que se chama articulação de rede. Essa articulação é feita com as escolas e conselho tutelar, serviços de saúde, da assistência social e terceiro setor da área. Na prefeitura temos a referência da saúde do escolar que faz uma articulação já estabelecida e também com a secretaria de assistência social (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

O fato dos profissionais brasileiros comporem equipes extraescolares, ou seja, fazerem parte do organograma da Secretaria de Educação, mas geograficamente serem localizados fora do território físico da escola, talvez potencialize maior deslocamento pelo território e favoreça a articulação de rede intra e intersetorial.

Formas inespecíficas de prevenção à violência também surgiram nas narrativas, como por exemplo, a alteração de grades curriculares escolares e mudanças no conteúdo da formação acadêmica de professores. É comentado que a escola não apresenta espaços no currículo ou na grade curricular para discutir ou se falar de violência:

no currículo, por exemplo, as vezes um professor quer fazer um debate sobre preconceito num horário tal, não tem horário não. Não tem espaço nem horário para se fazer este outro tipo de debate, porque tem que ter aquelas aulas de português, matemática (...) para prevenir ou para se falar da violência não existe espaço para isso. Isso precisaria entrar no currículo ou na grade escolar. (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

o próprio currículo da escola faz e traz isso! Na medida em que ele silencia culturas, na medida em que ele faz estereótipos do ser negro, ser índio,

então ele também está nesta questão da violência. Alguém escolheu aquilo que vou estudar. (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

A revisão dos modos de formação acadêmica dos professores também é sinalizada como fundamental para propiciar a prevenção da violência em escolas:

Um caminho para a prevenção certamente é a formação dos professores. Eu tenho uma formação que não me orientou em nada para trabalhar com o aluno nessa direção. E aí, a gente chega na escola e se depara com uma realidade que você não foi preparada para enfrentar e aí a formação universitária muito ruim, não há nada voltado para metodologias e um trabalho de prevenção à violência, para ouvir o aluno e aí fica complicado (RJ, PROINAPE, Professora).

TEIP – Coimbra, Lisboa e Porto, Portugal

No que se refere a **caracterização da violência** nas escolas portuguesas analisadas foi possível notar que os profissionais, em geral, reconhecem os episódios violentos como residuais e os caracterizam como atos de indisciplina e *bullying*. Como foi possível ouvir de uma Psicóloga na cidade de Coimbra: *“não há violência escolar por aqui. É residual. Ela é completamente residual, há um caso ou outro. Aparecem todos os anos um caso ou outro de bullying”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga).

Nos profissionais que atuavam em escolas situadas em Lisboa, observou-se uma diferenciação no discurso sobre o que é reconhecido como violência escolar, em contraposição aos discursos de profissionais de Porto e a Coimbra. Em Lisboa, a psicóloga sinaliza que a *“violência escolar é comum aqui [escola], a forma de relacionar é agressiva, isso pra mim já é violência mesmo sem intenção [...] para alguns é encarado como um modo de brincar”* (Lisboa, TEIP, Psicóloga).

A **prevenção como aposta de trabalho** se apresenta de forma unânime nas narrativas dos técnicos portugueses. Todos apontam para a perspectiva de que é possível prevenir a violência escolar. Foi comum ouvir nos discursos que a escola é local privilegiado para prevenção e a importância do desenvolvimento de ações com alunos. Ao se referirem a escola como local privilegiado para prevenção, sinalizam que as crianças e adolescentes são seres humanos em desenvolvimento e estão disponíveis na escola todos os dias por determinado período de tempo: *“acho que é possível prevenir sim. São seres humanos em desenvolvimento, eles estão aqui disponíveis e pode ser ótimo intervir”*. (Lisboa, TEIP, Psicóloga)

Também se ressaltou a importância da precocidade das ações, como por exemplo, a intervenção ocorrer com alunos do 1º ciclo: *“eu acredito que é possível prevenir a violência trabalhando fundamentalmente com as crianças. Eu acredito que intervenções devem começar no primeiro ciclo”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga) e a importância de trazer os pais para a escola e desenvolver competências parentais: *“como prevenção, nós também tentamos o desenvolvimento de competências parentais, mas nem sempre é fácil. Esse é um dos grandes dilemas: conseguir trazer os pais para as escolas. Em escolas com crianças isso se torna mais fácil”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga).

Em geral, os recursos de prevenção relatados pelos profissionais transitam em apostas e recursos individuais de intervenção e pelo interesse em compreender inicialmente as causas da violência para posteriormente realizar intervenção: (...) *muitas vezes a violência é a manifestação de alguma coisa, e que é preciso perceber e intervir nestas causas para tentar realmente resolver o problema e não um fazer de conta que interviu”* (Porto, TEIP, Assistente social). Também surgem nos discursos sobre prevenção o desejo da maior presença de forças de segurança pública na escola. Este desejo em geral vem atrelado a uma narrativa de prevenção e não de punição nos espaços escolares. Todavia, alguns profissionais aproximam-se da perspectiva de responsabilização: *“pensando as políticas públicas, eu acho que deveria haver uma responsabilização dos pais em caso de violência da criança sobre alguém. Deveria chama-los a responder pelos filhos”* (Lisboa, TEIP, Psicóloga).

Em contrapartida, alguns profissionais relatam que muitas violências não podem ser contidas como o desejado. Nestas falas em geral, há menção aos modelos das famílias dos alunos e as dificuldades afetivas e emocionais manifestada por eles:

Se bem que tenhamos que ser realistas, uma vez que a violência decorre de diferentes variáveis e muitas não podem ser controladas o desejável, nomeadamente, a violência decorrente de dificuldades afetivas e emocionais que se relacionem de perto com famílias disfuncionais, em que a agressividade predomina em que recorram a mecanismos de defesa mais arcaicos e menos adaptativos” (Lisboa, TEIP, Psicóloga).

Sinalizam uma crise de valores sociais e morais na sociedade portuguesa, o que faz com que haja precocidade nas manifestações de heteroagressividade:

Verifica-se uma crescente crise, em termos de valores sociais e morais que tem implicações significativamente negativas ao nível da forma de as

peças se relacionarem atualmente, em particular, na adolescência, mas também e o que é muito alarmante, já no 1º ciclo, onde já se observam comportamentos de elevadíssima heteroagressividade. (Lisboa, TEIP, Psicóloga).

Sobre as **ações de prevenção à violência escolar** desenvolvidas nas escolas, foi possível ouvir que há realização de diferentes ações, como por exemplo, o trabalho em rede, encontros entre escolas, o encaminhamento para atendimento psicoterapêutico em instituições de saúde, como a Santa Casa de Misericórdia e a parceria através de palestras com a Comissão de proteção de Crianças e Jovens; a divulgação e cumprimento do regulamento interno na escola e o incentivo a participação de atividades extracurriculares, como música, artes e esportes; intervenções interdisciplinares do programa TEIP foram vistas como ações de prevenção pois contribuem com formação técnica específica e fundamentada para intervir em situações de cunho psicossocial; e o trabalho permanente e diário com alunos através de professores, funcionários e direção que consiste na realização de projetos, dinamizações e sensibilização sobre a violência.

O trabalho em rede é caracterizado por ações intrasetoriais e intersetoriais, com participação de diferentes escolas públicas, entidades parceiras, como por exemplo, a rede de saúde da área, forças de segurança pública e a articulação estreita com famílias:

Articulação mais estreita com as famílias e parceiros da comunidade [Santa Casa da Misericórdia de Lisboa], ações de sensibilização, forças de segurança, processos disciplinares, encaminhamento dos casos para apoio psicoterapêutico, Comissão de proteção de Crianças e Jovens e outros (Lisboa, TEIP, Psicóloga).

A pesar dos casos residuais de violência, nós nesta escola pertencemos a um grupo de escolas contra a violência, que é constituído por algumas escolas da cidade de Coimbra, pelo grupo de violência doméstica dos hospitais, do centro hospitalar da Universidade de Coimbra e pelas forças policiais (...) São programadas ações para alunos, violência no namoro, violência familiar, sobre igualdade de gênero. Realizamos ações de nível preventivo, como sessões de esclarecimento com técnicas do hospital que vem até a escola desenvolver estas ações. (Coimbra, TEIP, Psicóloga)

A divulgação e cumprimento do regulamento interno nas escolas foram considerados por um professor como essencial para prevenir a violência, bem como a importância de manter os alunos ocupados com atividades extracurriculares:

O regulamento interno é divulgado e de conhecimento geral, quem o infringe a punição é algo natural, em alguns casos o aluno precisa “ir para casa descansar” como eu costumo dizer (...) Nós tentamos mantê-los ocupados. Nós estimulamos os alunos a participar de danças, como a zumba, esportes, teatro, artes entre outras atividades que temos aqui na escola nos tempos livres deles. O segredo é mantê-los ocupados. Temos professores que nos ajudam nestas atividades extra-escolares, por exemplo, com o badminton, Karatê, handball e futsal no esporte (Coimbra, TEIP, professor).

As ações permanentes e diárias de prevenção à violência com alunos realizadas pelos professores, funcionários e direção envolvem projetos e dinamizações nas turmas, trabalho sobre *cyberbullying* e realização de sensibilização sobre a violência. Um exemplo de atuação é dado por uma psicóloga: “*temos um projeto de incentivo a disciplina que implica em haver prêmios para as turmas mais comportadas. Esse projeto pretende de alguma forma devolver a responsabilidade da turma, para encontrar estratégias para modificar comportamentos*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Alguns entrevistados sinalizam o programa TEIP como forma de prevenção a violência, pois estes profissionais inserem-se dentro das unidades escolares e apresentam formação técnica específica e fundamentada para intervir em situações psicossociais. Ou seja, são equipes compostas por profissionais de diferentes formações e que apresentam conhecimentos e ferramentas especializadas para realizar ações de prevenção, como foi possível ouvir no relato de uma assistente social e uma psicóloga:

por que nós enquanto equipe interdisciplinar, com outras formações, temos mais conhecimentos, mais especializados que permitem olhar para além da visão do professor. Também temos outras ferramentas para trabalhar com alunos e também com professores muitas vezes (Porto, TEIP, Assistente Social).

Uma equipa interdisciplinar encerra à partida conhecimentos e competências técnicas muito específicas que permite uma análise conjunta mais atenta, realista e fundamentada, e o planeamento de estratégias/medidas que se configuram como mais ajustadas para ajudar os alunos no seu processo de desenvolvimento psicossocial e rendimento escolar (Lisboa, TEIP, Psicóloga).

Discussão

Para compreender os impasses e possibilidades na prevenção à violência escolar nos dois contextos investigados se faz necessário caracterizar as manifestações da violência na sociedade em geral e da violência escolar, em particular. Tal questão se relaciona com o fato da violência ser um fenômeno constituído a partir de processos sociais, históricos e culturais de cada região e para investigar e intervir sobre este fenômeno se torna fundamental compreender as especificidades da sociedade que é responsável pela sua produção (MINAYO, 1994; RISTUM; BASTOS, 2004). Ao que parece, é a partir do momento em que se caracteriza e compreende um fenômeno, que as práticas de prevenção se tornam compreensíveis e capazes de alterar realidades.

Para caracterizar a violência em geral, vale considerar os números relativos à taxa de homicídios, que é considerado um indicador importante da prevalência de violência em uma sociedade. A taxa de homicídios em Portugal, no ano de 2014 representou 1,2 assassinatos por cada 100 mil habitantes (RASI, 2014). Em contrapartida, no Brasil, no mesmo ano, foram registrados 29,1 homicídios por cada 100 mil habitantes (CERQUEIRA, 2016). A discrepância na taxa de homicídios entre os países sinaliza que os sentidos atribuídos à violência podem ser diferentes, assim como os episódios reconhecidos e validados como violentos.

A violência escolar, de modo geral, é caracterizada em ambos os países essencialmente como interpessoal de natureza verbal e física entre estudantes. No Brasil, foi possível perceber um alargamento nesta perspectiva, incluindo os professores como promotores de violência, como também uma ampliação no modo de compreender a violência, com narrativas apontando a violência simbólica e de Estado. Em Portugal, alguns profissionais relatam que a violência escolar é residual e a categorizam como indisciplina e *bullying*. De fato, a presença de violências em escolas portuguesas é classificada como moderada em diferentes contextos empíricos investigados e no contexto brasileiro parece haver preocupações mais acentuadas, pois situações de violências são apontadas com elevada incidência, incluindo de forma destacada as violências vindas do âmbito comunitário (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012).

Quanto às narrativas relacionadas com as ações de prevenção à violência, no programa português todos os profissionais apresentam unanimidade ao relatar que apostam na prevenção da violência dentro dos espaços escolares. Os discursos também revelam que, em geral, essa possibilidade na prevenção parte dos modos de

compreensão e de intervenção que localizam a violência nos próprios estudantes e suas famílias, e conseqüentemente as práticas de prevenção transitam por estes atores. Além das práticas recorrentes e diárias com alunos, também foram narradas intervenções interdisciplinares do próprio programa TEIP, a realização de atividades extracurriculares pelos estudantes e o trabalho com a rede de serviços. Em artigo de revisão, Alves (2016) aponta como práticas relevantes na prevenção à violência em escolas portuguesas a melhor organização do funcionamento escolar e a realização de um trabalho pedagógico diferenciado pelos professores.

Apesar de alguns técnicos portugueses apresentarem narrativas contrárias à existência de violência nas escolas, todos os profissionais são favoráveis e apostam na prevenção. Tal questão talvez se relacione com o fato de prontamente localizarem a violência em alunos e suas famílias e conseqüentemente as práticas de prevenção se desdobrar de modo pontual entre estes atores. Também se pode conjecturar que a políticas educativas compensatórias existentes em países europeus, inclusive em Portugal, que são destinadas a certas categorias da população com o propósito de reduzir as desigualdades escolares por meio de um tratamento diferenciado a grupos específicos, possibilite a familiarização com a temática da prevenção e favoreça a aposta no desenvolvimento de ações preventivas no âmbito da educação (ROCHEX, 2011; PORTUGAL, 2016).

No Brasil, ao contrário de Portugal, alguns profissionais tendem a questionar a possibilidade de realizar a prevenção da violência no âmbito escolar. Há narrativas que sinalizam impasses na realização de práticas preventivas. Ao que parece, tais falas dialogam com a preocupação em ressaltar que o conceito de violência é complexo e que as estratégias de prevenção devem acompanhar tal complexidade, ou seja, o conceito de violência e as ações de prevenção devem ser compreendidos a partir de uma ótica relacional e de convivências, e não de modo individual, descontextualizado e superficial. As narrativas parecem demarcar que é difícil distinguir as diferentes manifestações da violência na escola, na medida em que há violências simbólicas e de Estado, e se preocupam com o fato de haver uma tendência dentro das escolas a reduzirem situações complexas, que envolvem várias forças, motivos e intenções a um mero entendimento pontual. Entretanto, é possível sinalizar que o reconhecimento de características de complexidade e multidimensionalidade não devem resultar num posicionamento fatalista (MARTÍN-BARÓ, 1983) que aceite a impossibilidade de se

realizarem atuações no sentido de minimizar as ocorrências de eventos violentos e seus desdobramentos no cotidiano escolar (ALVES, 2016).

Já os profissionais que relatam ser possível prevenir a violência em escolas brasileiras, apontam como caminho fecundo a importância do diálogo como forma de se relacionar, seja através de oficinas com alunos ou rodas de conversas com coordenadores pedagógicos, com temáticas relacionadas à violência doméstica, evasão, transferência excessiva de alunos, entre outros. Vale ressaltar, por exemplo, que pesquisas demonstram que a evasão escolar é um dos principais fatores preditores para a criminalidade e a violência (ROLIM, 2004).

Outras ações relatadas se referem ao repensar das práticas pedagógicas e institucionais, através da alteração da grade curricular, com inclusão de carga horária para discussão de temáticas como racismo, homofobia e direitos humanos; a revisão da formação acadêmica do professor, com a inclusão de conteúdos acadêmicos que reconheçam a escola como fenômeno social e constituída a partir de relações sócio, histórica e culturais; articulação de rede intra e intersetorial, que potencializem a visão ampliada de situações de violências, o planejamento e compartilhamento de ações integradas e discussão de casos de forma sistemática com setores como saúde, justiça e assistência social. As práticas sinalizadas também vão ao encontro do que aponta Valverde (2009), quando sinaliza como estratégias de prevenção relevante em escolas, o trabalho conjunto e interdisciplinar com os diferentes atores da comunidade escolar.

Quando os profissionais de ambos os países descrevem suas práticas de prevenção parecem sinalizar os conceitos de “prevenção específica” e “prevenção inespecífica” (SIMÕES et al, 2009, p. 119). Em profissionais brasileiros, por exemplo, quando relatam como formas de prevenção a alteração da grade curricular e a revisão dos conteúdos acadêmicos na formação do professor parecem transitar por prevenções inespecíficas. Já as ações realizadas diretamente com alunos e demais funcionários da escola, sinalizadas por profissionais de ambos os contextos, parecem dialogar com uma estratégia de prevenção de caráter específico.

Também foi possível perceber que as práticas de prevenção e de intervenção às violências parecem se confundir nos discursos. Ora apontam a palavra prevenção e exemplificam com estratégias de intervenção ou vice versa. De fato, as escolas se constituem por diferentes estratégias de atuação sobre a violência, entre elas as estratégias centradas na prevenção e as centradas na intervenção (SEBASTIÃO, 2013). As estratégias de prevenção visam prevenir o aparecimento de situações de violência e

partem da ideia da violência como um fenômeno complexo e multideterminado. Já as atuações centradas na intervenção, buscam restabelecer a ordem e funcionamento das escolas com foco, em especial, nos alunos, de modo individual ou em pequenos grupos (SEBASTIÃO, 2013). De qualquer modo, também vale ressaltar que para este mesmo autor, a potência nas práticas interventivas dentro das escolas está exatamente na integração entre abordagens de prevenção e intervenção. Ao que parece, o que está em jogo nestas práticas, seja de prevenção ou intervenção, é o fato de “fazer falar” sobre as violências cotidianas que atravessam os espaços escolares e incitar novas práticas entre todos os atores da comunidade escolar.

Também há narrativas que apontam a interseção entre os próprios programas interdisciplinares e as práticas de prevenção às violências. No Brasil, há preocupações com o fato da equipe PROINAPE também ser produtora de violências nos espaços escolares, sem se dar conta de tal questão; e no contexto Português há sinalizações quanto à relevância da equipe TEIP como agente de prevenção às violências por serem profissionais especializados e aptos em intervir em fenômenos psicossociais. Neste sentido vale pontuar a fala do sociólogo entrevistado, quando sinaliza o risco e pondera a utilidade da presença de equipes interdisciplinares dentro das escolas: *“portanto, é verdade que os assistentes sociais podem ser de utilidade, que os psicólogos podem ser de utilidade, os sociólogos podem ser de utilidade, mas no modelo atual, em que a presença deles só serve para dizer que o professor não precisa fazer nada por estar lá o outro [psicólogo, assistente social ou sociólogo] para fazer, não sei se é muito útil”* (Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, sociólogo).

Como em ambos os países surgem um número considerável de práticas desenvolvidas a partir das unidades escolares, vale ressaltar que estas ações podem ser potencializadas se partirem de intervenções contextualizadas e afinadas com a realidade da própria escola, considerando sua globalidade e as interligações de todos os espaços e tempos que a compõem (ALVES, 2016), esta preocupação se apresenta de modo recorrente na narrativa dos técnicos no contexto brasileiro. Ao considerar os diferentes tempos e espaços da escola, vale ressaltar que para grande parte dos estudantes há a existência de duas escolas dentro da mesma escola, uma escola dos intervalos e dos grupos de amigos e outra escola caracterizada pelas aulas, professores e provas. Em geral há desencontros e violências entre estas duas escolas e as ações de prevenção precisam se atentar a este fato (SOEIRO, 2003). A comunidade ao redor também deve

ser envolvida e a aposta metodológica deve primar pela integração entre abordagens centradas na prevenção e na intervenção (SEBASTIÃO, 2013).

Ao que parece, torna-se fundamental compreender a impossibilidade de prescrever receitas de prevenção nas escolas de forma padronizada e deslocada do contexto sócio, histórico e cultural ao qual pertencem (ALVES, 2016). É a partir de cada contexto escolar que deve ser desdobrar ações de sensibilização, diagnóstico e intervenção sobre as situações de violências. Ou seja, tal questão parece se apresentar como um desafio educacional para as diferentes escolas localizadas nos diversos contextos geográficos, “exigindo-se respostas que devem ser identificadas e operacionalizadas localmente em função das características específicas de contextos escolares concretos” (ALVES, 2016, p. 611). E nesse sentido vale destacar o grande número de produções científicas produzidas a cerca do Programa TEIP encontrados em períodos especializados portugueses e o pouco número de estudos publicados em períodos brasileiros sobre o PROINAPE.

Observa-se que, em geral, a perspectiva do trabalho de prevenção das equipes investigadas, ocorre em alguns momentos motivados por situações emergenciais, o que parece contribuir para favorecer a distorção dos reais objetivos da prevenção como prática social institucionalizada (LARA, 2001). Ou seja, ao se adotar medidas emergenciais e às vezes repressivas de prevenção à violência, não se contribui para fomentar reflexões sobre o fenômeno e o alargamento dos efeitos em longo prazo. Nesta direção, a Organização Mundial de Saúde e a Organização Panamericana de Saúde, por exemplo, apontam evidências científicas que favorecem propostas de prevenção, primeiramente, direcionadas ao conhecimento de fatores de risco e, posteriormente, afinadas com os mecanismos que permitam a avaliação de resultados. Tais perspectivas, se consideradas na elaboração de práticas de prevenção nos espaços escolares, poderiam ser de grande valia.

A Organização Mundial de Saúde e a Organização Panamericana de Saúde também sinalizam que a realização de propostas de prevenção à violência não podem ocorrer de modo estanque pelas instituições, ao contrário, as estratégias devem ocorrer a partir de cooperação de setores diversos como saúde, educação, justiça, política e assistência social. Estas instâncias internacionais exemplificam as ações cooperativas entre setores, como por exemplo, ações que visem incitar o desenvolvimento de relações saudáveis e estimulantes entre crianças e seus cuidadores; a redução da disponibilidade e consumo abusivo de álcool; a redução do acesso a meios letais, como armas de fogo,

facas e pesticidas; a prevenção de abuso sexual de crianças; a prevenção da violência contra a mulher; a prevenção da violência no namoro; entre outros (OPS, 2013; WHO, 2014). Este amplo leque de possibilidades de estratégias de prevenção mostra-se muito restrito nos contextos investigados, voltando-se mais para medidas voltadas ao controle do aluno na escola do que para a violência em suas diversas nuances.

Neste sentido, ao considerar os discursos dos profissionais de ambos os países, apesar do esforço na discussão ampliada de questões e ações de articulação de rede intra e intersetorial, em especial, no contexto brasileiro, é possível considerar que, em geral, as narrativas sobre as ações de prevenção desenvolvidas são tímidas quando comparadas com a literatura da área. Há um descompasso entre as práticas relatadas pelos técnicos e as práticas preconizadas pela literatura. Tal fato pode ser compreendido pelo fato das equipes interdisciplinares não serem constituídas como Programas específicos de prevenção a situações de violência. Entretanto, como as situações de violência tangenciam os acontecimentos escolares a todo o momento, a incorporação de práticas de prevenção sistematizadas e afinadas com os marcos teóricos e metodológicas existentes na literatura científica pode ser interessante.

Uma visão mais estratégica do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação com relação às práticas e estratégias de prevenção em escolas pode contribuir para a não responsabilização solitária da instituição escolar pela prevenção da violência. A participação de instâncias políticas no planejamento, implementação e avaliação de práticas de prevenção, tenderiam a potencializar a redução da violência e favorecer seus efeitos em longo prazo (OPS, 2013; WHO, 2014). Afinal, a responsabilização pela prevenção à violência em escolas deve ser de todos e de cada um.

Referências

ALVES, M. G. (Re) pensar os modos de habitar a escola - contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In: Vieira, M.; Resende, J.; Nogueira, M.; Dayrell, J.; Martins, A.; Calha, A. Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portalegre - ESE, 2013. p. 123-144

ALVES, M G. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, Sept. 2016.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Persona, 1977.

BARROS, P. Jogos e brincadeiras na escola: prevenção do *bullying* entre crianças no recreio. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.

BRASIL. Decreto no 6.286, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa de Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, p. 2, 6 dez. 2007.

BUTCHART, A., HARVEY, A.P. Prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias. Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y el Abandono de los Niños, 2009.

CARREIRA, D. B. X. Violência nas escolas: qual o papel da gestão?. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

CARVALHO, J. Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do *bullying* escolar. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

CERQUEIRA, D.I et al. Atlas da Violência 2016. Brasília: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016.

CONCHA, A. Impacto social y económico de la violencia en las Américas. Biomédica, v. 22, n. Sup2, p. 347-61, 2002

CSETE, J. et al. Public Health and International Drug Policy: Report of the Johns Hopkins–Lancet Commission on Drug Policy and Health. *Lancet (London, England)*, 387(10026), 2016.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Unesco, 2002.

LARA, CR. Violência escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. Tese (dout.) Universidade de São Paulo São Paulo; 2001.

LUTTI, CTO. A prevenção da violência contra crianças e adolescentes. In: Waksman, R.D. (ORG); Hirscheimer, M. R. (ORG). Combate à violência contra crianças e adolescentes. São Paulo: Condeca, 2008.

KRUG, E et al. (eds.) World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002.

MARTÍN-BARÓ, I. Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores.1983.

MINAYO, MCS. A Violência social sobre a perspectiva da saúde pública. Cadernos de Saúde Pública 10 (suplem. 1):7-18, 1994

_____, DESLANDES S.F, GOMES R. (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes; 2010
Minayo MCS. Violência e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

_____. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. Em K. Njaime, S. G. Assis & P. Constantino, Impactos da Violência na Saúde (pp. 21-42, 2ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. Prevención de la violencia: la evidencia [Internet]. El Paso, Texas: OPS; 2013.

PATEL, V et al. Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 2007.

PAULA E SILVA, J. M. A; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. Educ. rev., Curitiba , n. spe2, p. 217-232, 2010 .

PORTUGAL, B. Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? Revista Espaço e Geografia, v. 19, n. 1, 2016.

RASI. Relatório Anual de Segurança Interna. Portugal, 2014.

RISTUM, M.; BASTOS, ACS. "Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental." Ciência e Saúde Coletiva 9.1, p 225-239, 2004.

ROCHEX, J.Y. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. Educação e pesquisa, v. 37, n. 4, p. 871-881, 2011.

ROLIM, M. Guia para a prevenção do crime e a violência. Brasília: Ministério da Justiça, 2004.

SEBASTIÃO, J. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, n. 71, p. 23-37, 2013.

SILVA, F. R; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. Educ. Pesqui., São Paulo, 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017005005102&lng=en&nrm=iso>. access on 05 June 2017.

SIMÕES, C et al. Estratégias para prevenir. In: Matos, M.; Negreiros, J.; Simões.; Gaspar, T. Violência, Bullying e Delinquência – Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2009.

SMOKOWSKI, PR et al. Acculturation and violence in minority adolescents: A review of the empirical literature. The journal of primary prevention, v. 30, n. 3-4, p. 215-263, 2009.

SOEIRO, J. Violências e desencontros. Correia, J. A. e Matos, M. (orgs.). Violência e violências da e na escola. Porto: Afrontamento e Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2003, p. 31-34.

SPOSITO M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e pesquisa, ; 27(1):87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA AC, WILLIAMS LCA. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. Temas em Psicologia, 18(1): 45-55, 2010.

VALVERDE, D. Turmas de percurso curricular alternativo: um processo possível de inclusão de jovens em risco? 2009. 209 f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. The Global Status Report on Violence Prevention. Geneve: WHO; 2014.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES, IMPASSES E POSSIBILIDADES DA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS

O estudo buscou discutir a caracterização da violência em espaços escolares, assim como as apostas e ações de prevenção neste campo, a partir do olhar de equipes interdisciplinares de apoio as escolas no contexto brasileiro e português. Vale pontuar, que os Programas investigados: (PROINAPE), em escolas brasileiras e o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em escolas portuguesas não são instituídos em seus países como programas específicos de prevenção às violências no contexto escolar e sim como equipes interdisciplinares que se dedicam a desenvolver reflexões e construções de estratégias para o enfrentamento dos desafios que emergem no cotidiano escolar, com o intuito, por exemplo, de melhorar a qualidade das aprendizagens; enfrentar o abandono, insucesso escolar e inserir a escola como elemento central da vida comunitária. A violência se sobressai no cotidiano de trabalho das equipes na medida em que ela pode ser considerada como pano de fundo dos acontecimentos cotidianos da escola, inclusive potencializando os já inúmeros desafios que emergem no cenário escolar.

Para discutir a temática da violência nas escolas e modos de prevenção, inicialmente se fez necessário compreender a escola como um espaço de construção de saberes, de convivência, socialização e locus de muitos conflitos, com produções e reproduções de violências¹. Também se fizeram necessários compreender a violência, suas múltiplas significações e diversidade de sentidos, reconhecendo a pluralidade deste conceito e o atravessamento de questões sócio, históricas e culturais na constituição deste fenômeno². Nesta medida, ao promover a interseção da escola com o conceito

violência apresenta-se ao mesmo tempo, um campo denso e vasto de informações midiáticas e investigações científicas em todo o mundo, e também um campo ainda frágil e com muitas lacunas³. Devido a complexidade deste campo, autores como a Abramovay e Rua⁴ apontam que a violência nas escolas deve ser considerada, no mínimo, a partir de três dimensões: dificuldade de gestão nas escolas, a violência que se origina de fora para dentro das escolas e relacionada aos componentes internos da escola⁴.

De modo a desdobrar o objetivo deste estudo buscou-se definir e caracterizar as manifestações de violência escolar no contexto brasileiro e português; realizar levantamento bibliográfico sobre a prevenção da violência no contexto escolar e investigar ações e estratégias de prevenção realizadas pelos dois Programas investigados.

Assim, ao definir violência e caracterizar as diversas manifestações cotidianas deste conceito no contexto escolar brasileiro e português, foi possível notar divergências e semelhanças nos dois países, especialmente devido ao fato dos episódios reconhecidos e validados como violentos dentro dos espaços escolares se apresentarem afinados com os contextos sociais, econômicos e culturais de cada país. Em Portugal, a terminologia indisciplina e *bullying* são utilizadas de modo a caracterizar os episódios violentos. No Brasil, termos como violência interpessoal, institucional e simbólica surgem nos discursos e parecem ampliar a perspectiva da localização da violência para além da convivência entre os alunos. As normas de funcionamento da escola, assim como o contexto de vulnerabilidade econômica e social também são consideradas importantes para compreender violência que se produz e reproduz nos espaços escolares. Vale ressaltar que os modos de compreensão da violência são gatilhos fundamentais para planejar e implantar estratégias de prevenção.

Com a realização de levantamento de artigos científicos nacionais e internacionais sobre as práticas de prevenção da violência em escolas, foi possível notar a existência de estudos voltados para ações de prevenção desenvolvidas pelo poder público ou pela própria escola, estudos específicos sobre programas de prevenção e artigos que realizavam revisão da literatura quanto à qualidade e à efetividade dos programas de prevenção. No artigo 1 desta tese também foi possível perceber que há um predomínio de estudos que avaliam programas de prevenção à violência de cunho quantitativo e que consideram a definição de violência escolar como interpessoal entre estudantes. Tal caracterização da violência como interpessoal e entre estudantes também surge de modo recorrente nas narrativas dos profissionais investigados nos contextos brasileiro e português. Já a análise quanto a qualidade e efetividade das ações de prevenção se mostraram inexistentes nos dois programas estudados.

Ao dialogar a revisão da literatura realizada com as ações e estratégias de prevenção narradas pelos profissionais dos dois Programas investigados, notam-se algumas questões relevantes. Em um primeiro momento, vale destacar que os dois Programas são instituídos pelo poder público, no âmbito da Secretaria Nacional de Educação, em Portugal e na Secretaria Municipal de Educação, no Rio de Janeiro, Brasil e se destinam a enfrentar o abandono, insucesso escolar e inserir a escola como elemento central da vida comunitária. É fato que não são Programas instituídos e reconhecidos como programas específicos de prevenção às violências escolares, apesar da violência ser cotidiana e tangenciar a todo o momento as práticas destas equipes. E nesse sentido, as ações dos programas investigados na revisão da literatura não apresentam similaridades com as práticas propostas pelos Programas interdisciplinares estudados, não havendo, por exemplo, narrativas preocupadas com a avaliação da qualidade e da efetividade das ações preventivas realizadas.

Em um segundo momento, vale pontuar que os discursos dos profissionais sobre as estratégias e práticas de prevenção, em geral, se mostram frágeis quando comparados com a literatura da área e com publicações de instâncias internacionais que se dedicam a este tema. Como ilustração, podem-se sinalizar as recomendações e estratégias sobre o que deve balizar boas práticas de prevenção à violência segundo Organização Mundial de Saúde e Organização Panamericana de Saúde^{5,6}. Para estas instâncias internacionais, o desenvolvimento de ações preventivas deve apresentar planejamento, avaliação e ter como foco, por exemplo, o desenvolvimento de relacionamentos seguros, estáveis e protetores entre crianças e seus genitores e cuidadores; a promoção de desenvolvimento de habilidades sociais em crianças e adolescentes; discussões sobre a redução da disponibilidade e o consumo nocivo do álcool; discussões sobre a redução ao acesso a armas de fogo, facas e pesticidas; a promoção da igualdade de gênero, visando prevenir a violência contra a mulher; o incentivo a mudança de normas culturais e sociais que apoiam a violência; e o desenvolvimento e divulgação de programas de atendimento às vítimas, incluindo identificação e cuidados. Tais recomendações não se encontram presentes nos discursos dos técnicos brasileiros e portugueses quando fazem menção ao planejamento e desenvolvimento de ações de prevenção à violência nas escolas.

Ainda nesta direção, a Organização Panamericana de Saúde⁶ quando aponta questões relevantes para fomentar práticas de prevenção e enfrentamento da violência especificamente nos espaços escolares, sinaliza estratégias que em geral as escolas utilizam e os Programas buscam fomentar nas unidades escolares, entretanto não reconhecem ou validam como práticas preventivas, como por exemplo, o estímulo ao desenvolvimento de relações saudáveis e estimulantes entre crianças e seus cuidadores; incitar programas de desenvolvimento social e atividades de reforço a nível pré-escolar; promover intervenções em escolas e nas comunidades sobre estereótipos de gênero e

normas culturais; e estimular o processo de aprendizagem a partir de atividades educativas recreativas.

De acordo com a literatura, um programa de prevenção eficaz em escolas deve preconizar para os fatores de risco, fatores de proteção, público alvo, facilitadores para o recrutamento e seleção dos participantes, abordagem teórica, custo financeiro e instrumentos de avaliação. Tal exemplo é dado pelo *Programa Violência Nota Zero*, desenvolvido com um grupo de professores do 6º ao 9º ano e dirigentes de uma escola pública brasileira com o objetivo de capacitar professores e gestores em doze sessões de treinamento a identificar situações de violências nas escolas em que atuam, bem como planejar e executar estratégias para diminuir tais situações. O Programa foi aplicado durante seis meses em duas escolas públicas no interior de São Paulo, Brasil e os resultados avaliados por meio de delineamento quase-experimental, com *follow-up* após 8 meses. As análises parecem indicar que o Programa alcançou seus objetivos principais, como por exemplo, o fato dos professores avaliarem e admitirem que há violências que ocorrem a partir da própria escola, conseguirem expor possibilidades de mudanças e executarem intervenções. Este programa foi descrito e avaliado por Stelko-Pereira e Williams².

Com relação às limitações desta tese, vale sinalizar o fato de que para realizar um estudo comparativo mais robusto entre Brasil e Portugal se faria necessário um período mais alargado de tempo de visita as escolas, especialmente por conta da atuação nacional das equipes interdisciplinares em Portugal e dos atravessamentos culturais em ambos os países.

Também se faz necessário alertar para o fato de que obtivemos apenas a visão das equipes interdisciplinares que atuam nas escolas; não escutamos as vozes dos educadores: professores, diretores e coordenadores pedagógicos e de outros

profissionais que integram a escola. Assim como também não demos voz a gestores do Programa TEIP, apenas uma gestora do PROINAPE foi entrevistada. Outra limitação se refere ao número restrito de entrevistas realizadas em Portugal. Por se tratar de um Programa nacional que está presente em muitas escolas de diferentes regiões, talvez fosse interessante em oportunidades futuras ampliar o número de profissionais pesquisados. Também vale ressaltar que a inexistência de programas ou projetos específicos de prevenção à violência nos dois países, fez com que os Programas interdisciplinares estudados que são instituídos para intervir em situações de evasão, insucesso escolar e relação família e escola e comunidade se voltassem para práticas de prevenção à violência, ainda atuando de modo incipente.

Por fim, vale pontuar que a constituição de uma compreensão sólida e consensual acerca da violência escolar e seus modos de prevenção entre os técnicos de cada programa, gestores da educação e profissionais da escola, pode contribuir para favorecer a realização de capacitações e estratégias de prevenção mais afinadas com a literatura^{7,8}, possibilitando uma atuação mais estratégica e eficaz na rede de ensino de cada país.

A presença e notoriedade da violência escolar nos discursos das equipes investigadas trazem à tona preocupações quanto à eficácia das práticas de prevenção que vem sendo realizadas nas escolas. Ao que parece, as ações de prevenção à violência não estão instituídas nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares e deste modo se caracterizam por ações temporárias e flutuantes. Neste sentido vale pontuar que a incorporação de práticas de prevenção sistematizadas e afinadas com os marcos teóricos e metodológicos existentes na literatura pode ser interessante, assim como maior implicação de instâncias políticas a nível local e nacional no planejamento, implementação e avaliação de práticas de prevenção de

forma a potencializar a redução da violência em escolas e favorecer seus efeitos em longo prazo^{5,6}.

3.1. Referências bibliográficas

1. Abramovay M. Violência e escola. Brasília: Unesco, 2002.
2. Stelko-Pereira AC, Williams LCA. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.
3. Silva FR, Assis SG. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017005005102&lng=en&nrm=iso
4. Abramovay M, Rua MG. Violência nas escolas. Brasília:Unesco; 2002.
5. World Health Organization. The Global Status Report on Violence Prevention. Geneve: WHO; 2014.
6. Organizacion Panamericana de la Salud. Prevención de la violencia: la evidencia [Internet]. El Paso, Texas: OPS; 2013.
7. Debarbieux, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Debarbieux E e Blaya C (Orgs) Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília:UNESCO, 2002; 57-87.
8. Njaine K, Assis SG, Gomes R, Minayo MCS. Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2006; 11: 1313-1322.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS (ASSISTENTE SOCIAL,
PSICÓLOGO, PROFESSOR) – BRASIL

- 1- Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação profissional e sua atuação na área de educação. (tempo na profissão; Durante graduação, realizou estágio na área da educação, por quê?; tempo que atua na área da educação)
- 2 – Qual CRE vc atua? Que atividades você realiza no PROINAPE das escolas da sua região?
- 3 - Como atua a equipe interdisciplinar do PROINAPE? (vantagens e desvantagens).
- 5 - O que é violência escolar? Como ela se apresenta no seu cotidiano no PROINAPE?
- 7- O que já foi feito pra lidar com a violência que ocorreu na escola em que você trabalha ou trabalhou no PROINAPE?
- 6 – Na sua opinião, a atuação de uma equipe interdisciplinar nas escolas contribui para o enfrentamento da violência escolar? Em que medida?
- 8- Você sabe o que tem sido feito em outras escolas do município do RJ e do Brasil para lidar com a violência que ocorre nas escolas? Há algum tipo de articulação ou ação conjunta entre escolas para melhorar a prevenção e enfrentamento à violência em meio escolar?
- 9 -Você acha possível prevenir a violência nas escolas?
- 10- Qual o papel do Estado no enfrentamento da violência nas escolas? (ministério da educação; políticas educativas, etc)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA DO PROINAPE - BRASIL

- 1- Como você poderia apresentar o PROINAPE, seus objetivos, histórico, estrutura e funcionamento.
- 2 - Como avalia a atuação da equipe interdisciplinar do PROINAPE? (vantagens e desvantagens).
- 3 - A violência escolar afeta as ações do PROINAPE? Que tipos de violência? Como a violência se apresenta no cotidiano no PROINAPE?
- 4- Que estratégias têm sido utilizadas para lidar com as violências que ocorrem nas escolas em que o PROINAPE atua?
- 5- E nas escolas em que não há PROINAPE? Como lidar com as violências *cotidianas* que ocorrem nas escolas?
- 6 – Na sua opinião, a atuação de uma equipe interdisciplinar nas escolas contribui para o enfrentamento da violência escolar? Em que medida?
- 8- Você sabe o que tem sido feito em outras escolas do município do RJ e do Brasil para lidar com a violência que ocorre nas escolas? Há algum tipo de articulação ou ação conjunta entre escolas para melhorar a prevenção e enfrentamento à violência em meio escolar?
- 9 -Você acha possível prevenir a violência nas escolas?
- 10- Qual o papel do Estado no enfrentamento da violência nas escolas? (ministério da educação; políticas educativas, etc)

ROTEIRO COM ARTICULADORES DO PROINAPE - BRASIL

- 1- Quantas e como são as equipes de PROINAPE que você acompanha? Há diferenças entre elas? (seus objetivos, histórico, estrutura, funcionamento, ações).
- 2 - Como avalia a atuação das equipes interdisciplinares do PROINAPE? (vantagens e desvantagens).
- 3 - A violência escolar afeta as ações do PROINAPE? Que tipos de violência? Como a violência se apresenta no cotidiano no PROINAPE?
- 4- Que estratégias têm sido utilizadas para lidar com as violências que ocorrem nas escolas do PROINAPE em que você atua?
- 5- Como é sua atuação em situações de violência nas escolas em que não há PROINAPE?
- 6 – Na sua opinião, a atuação das equipes interdisciplinares nas escolas contribui para o enfrentamento da violência escolar? Em que medida?
- 8- Você sabe o que tem sido feito em outras escolas do município do RJ e do Brasil para lidar com a violência que ocorre nas escolas? Há algum tipo de articulação ou ação conjunta entre escolas para melhorar a prevenção e enfrentamento à violência em meio escolar?
- 9 -Você acha possível prevenir a violência nas escolas?
- 10- Qual o papel do Estado no enfrentamento da violência nas escolas? (ministério da educação; políticas educativas, etc)

ROTEIRO DE ENTREVISTA TEIP – PORTUGAL

- 1- Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação profissional e sua atuação na área de educação. (tempo na profissão; Durante graduação, realizou estágio na área da educação, por quê?; tempo que atua na área da educação)
- 2 – Que atividades você realiza na escola?
- 3 - Quais as facilidades e dificuldades do seu trabalho?
- 4 – No seu trabalho, há uma equipe interdisciplinar (a psicologia atua em conjunto com outras categorias profissionais?) Para si, quais as funções de uma equipe interdisciplinar na educação? (vantagens e desvantagens).
- 5 – O que é para si violência escolar? Como ela se apresenta no cotidiano?
- 6 – Em sua opinião, a atuação de uma equipe interdisciplinar nas escolas contribui para o enfrentamento da violência escolar? Em que medida?
- 7- O que já foi feito pra lidar com a violência que ocorreu na escola em que você trabalha ou trabalhou?
- 8- Você sabe o que tem sido feito em outras escolas de seu país para lidar com a violência que ocorre nas escolas? Há algum tipo de articulação ou ação conjunta entre escolas para melhorar a prevenção e combate à violência em meio escolar?
- 9 – Considera possível prevenir a violência nas escolas?
- 10 – Qual o papel do Estado nesta matéria? (ministério da educação; políticas educativas, etc)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SOCIÓLOGO LISBOA - PORTUGAL

- 1- Como você poderia apresentar o TEIP, seus objetivos, histórico, estrutura e funcionamento.
- 2 - Como avalia a atuação da equipe interdisciplinar no TEIP? (vantagens e desvantagens).
- 3 - A violência escolar afeta as ações do TEIP? Que tipos de violência?
- 4- Que estratégias têm sido utilizadas para lidar com as violências que ocorrem nas escola em que apresentam o programa TEIP?
- 5- E nas escolas em que não há TEIP? Como lidar com as violências *cotidianas* que ocorrem nas escolas?
- 6 – Em sua opinião, a atuação de uma equipe interdisciplinar nas escolas contribui para o enfrentamento da violência escolar? Em que medida?
- 9 - Considera possível prevenir a violência nas escolas?
- 10- Qual o papel do Estado nesta matéria? (ministério da educação; políticas educativas, etc)

INSTITUTO FERNANDES
FIGUEIRA - IFF/ FIOCRUZ - RJ/
MS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O enfrentamento à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limites, Impasses e possibilidades.

Pesquisador: Flavyany Ribeiro da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49274315.0.0000.5269

Instituição Proponente: Instituto Fernandes Figueira - IFF/ FIOCRUZ - RJ/ MS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.676.692

Apresentação do Projeto:

A autora pontua no resumo que a violência na escola ocorre de forma cotidiana e tem muitas faces. Por este motivo, não raras vezes, toma-se difícil distinguir as diferentes manifestações da violência na escola, o que acarreta por reforçar a tendência a reduzir situações complexas, que envolvem várias forças, motivos e intenções a um mero entendimento pontual. Tais questões se sobressaem, especialmente por ser a escola uma instituição que abre suas portas diariamente para a mesma população e com o mesmo grupo de profissionais. Neste sentido, questões de convivência e conflitos tendem a aparecer explicitamente neste contexto, promovendo múltiplas fontes de tensão. Por isto, a violência que ocorre na escola, se constitui campo interessante de análise e um desafio a ser enfrentado por todos os atores escolares, demandando atuação multiprofissional. O presente estudo visa analisar ações de enfrentamento à violência realizadas pelo Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Públicas (PROINAPE), em escolas brasileiras, com especial atenção a atuação de equipes Interdisciplinares neste contexto.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar ações de enfrentamento à violência realizadas pelo Programa Interdisciplinar de Apoio as

Endereço: RUI BARBOSA, 718
Bairro: FLAMENGO CEP: 22.250-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2554-1730 Fax: (21)2552-8491 E-mail: cepff@iff.fiocruz.br

INSTITUTO FERNANDES
FIGUEIRA - IFF/ FIOCRUZ - RJ/
MS



Continuação do Parecer: 1.070.002

Escolas Públicas (PROINAPE), em escolas brasileiras, com especial atenção a atuação de equipes Interdisciplinares neste contexto.

Objetivo Secundário:

Definir e caracterizar as manifestações de violência escolar;

Analisar as ações realizadas pelo PROINAPE direcionadas ao enfrentamento da violência escolar;

Refletir sobre os discursos de profissionais atuantes no PROINAPE e das escolas em que atua acerca da atuação de equipes Interdisciplinares no enfrentamento à violência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No decorrer do procedimento de entrevista o participante será convidado a responder sobre suas experiências e poderá se sentir desconfortável ou constrangido diante das perguntas formuladas.

Benefícios:

Contribuir para fomentar estudos e pesquisas sobre prevenção e enfrentamento à violência escolar, que ainda são incipientes no Brasil; Favorecer a discussão acadêmica sobre as inúmeras possibilidades de manifestações de violência em Instituições escolares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande relevância para o aumento do conhecimento sobre o enfrentamento das situações de violência nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado.

Recomendações:

Comparecer ao CEP para a renovação da data no carimbo do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora solicitou alteração na data da coleta de dados, e foi aprovada a sua solicitação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: RUI BARBOSA, 718
Bairro: FLAMENGO CEP: 22.250-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2554-1730 Fax: (21)2552-8491 E-mail: cepiff@ff.fiocruz.br

**INSTITUTO FERNANDES
FIGUEIRA - IFF/ FIOCRUZ - RJ/
MS**



Continuação do Parecer: 1.676.692

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_755275 E1.pdf	18/07/2016 12:35:09		Aceito
Outros	autorizacao_atendimento.pdf	18/07/2016 12:33:39	Flaviany Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_CEPiFF.doc	18/07/2016 12:32:02	Flaviany Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	solicitacao_pesquisa_municipio_RJ.pdf	15/09/2015 19:09:44	Flaviany Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	Carta_vice_diretoria_pesquisa_IFF.pdf	15/09/2015 18:51:10	Flaviany Ribeiro da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	31/08/2015 15:35:35	Flaviany Ribeiro da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	31/08/2015 15:32:11	Flaviany Ribeiro da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 12 de Agosto de 2016

Assinado por:

**Ana Maria Aranha Magalhães Costa
(Coordenador)**

Endereço: RUI BARBOSA, 716
Bairro: FLAMENGO CEP: 22.250-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2554-1730 Fax: (21)2552-8401 E-mail: cepff@ff.fiocruz.br



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 - sala 402 - Bl. 1 -
CAGEP
Cidade Nova - Rio de Janeiro - RJ
20211-110



40

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/ CED/NIAP

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **FLAVIANY RIBEIRO DA SILVA**, do Curso de Doutorado Internacional em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da Vida, do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher, oferecido pelo Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), processo nº 07/001.852/2016, denominado **"O enfrentamento à violência em escolas brasileiras e portuguesas: limites, impasses e possibilidades"**.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as possíveis ações de enfrentamento à violência realizadas pelos profissionais que compõem o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Públicas (PROINAPE).

A pesquisa apresenta parecer favorável do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Fernandes Figueira - IFF/FIOCRUZ - RJ/MS**, através da Plataforma Brasil e Parecer favorável da E/SUBE/CED/NIAP.

O trabalho fará uso de entrevista e será aplicada aos profissionais do PROINAPE.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na E/SUBE/CED/NIAP e terá validade até dezembro de 2018.

Rio de Janeiro, 12 de abril de 2016

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza

Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza
E/SUBE/CED-ASSIST I
Mat. 11/052063-5