



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ANA PAULA SILVA MOTA

**IDENTIFICANDO E INVISIBILIZANDO CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES E AGENCIAMENTOS DE MEMBROS DE UMA
COMUNIDADE ESCOLAR DE TOCANTINÓPOLIS- TO.**

**Tocantinópolis - TO
2020**

ANA PAULA SILVA MOTA

**IDENTIFICANDO E INVISIBILIZANDO CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES E AGENCIAMENTOS DE MEMBROS DE UMA
COMUNIDADE ESCOLAR DE TOCANTINÓPOLIS- TO.**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Universitário de Tocantinópolis, para obtenção de título de licenciada em Ciências Sociais, sob orientação da Prof^a Dr^a Paula Marcela Ferreira França.

Tocantinópolis - TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M917i Mota, Ana Paula Silva.
IDENTIFICANDO E INVISIBILIZANDO CONFLITOS E
VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES E
AGENCIAMENTOS DE MEMBROS DE UMA COMUNIDADE
ESCOLAR DE TOCANTINÓPOLIS- TO . / Ana Paula Silva Mota. –
Tocantinópolis, TO, 2020.
52 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Ciências Sociais,
2020.

Orientador: Paula Marcela Ferreira França

1. Escola . 2. Violências. 3. Conflitos. 4. Representações. I. Título

CDD 300

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA PAULA SILVA MOTA

**IDENTIFICANDO E INVISIBILIZANDO CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA
ESCOLA: REPRESENTAÇÕES E AGENCIAMENTOS DE MEMBROS DE
UMA COMUNIDADE ESCOLAR DE TOCANTINÓPOLIS- TO**

Monografia apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins –
Campus Universitário de
Tocantinópolis, Curso de Ciências
Sociais foi avaliada para a obtenção
do título de Licenciada em Ciências
Sociais e aprovada em sua forma final
pela orientadora e pela Banca
Examinadora.

Data de Aprovação: 09 /12 / 2020

Banca Examinadora:



Prof. Dr^a. Paula Marcela Ferreira França (Orientadora)

Universidade Federal do Tocantins-UFT



Prof. Dr. Mauro Torres Siqueira

Universidade Federal do Tocantins-UFT



Profa. Dra. Rita de Cássia Domingues Lopes

Universidade Federal do Tocantins-UFT

Dedico esse Trabalho à minha filha Ana Rafaela Silva Félix que mesmo com sua pouca experiência de vida sempre me incentivou e preocupou-se comigo nos momentos difíceis. Ao meu companheiro de vida e de todas as horas, Daniel da Silva Félix, o maior incentivador para a continuação da minha formação. Para minha querida mãe que sempre me proporcionou a oportunidade à educação.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos, primeiramente a Deus pela dádiva da vida e por proporcionar-me saúde e perseverança para continuar essa difícil e longa caminhada para chegar à finalização deste trabalho de conclusão de curso, que marca a concretização de um sonho, a conclusão do curso superior.

Agradeço à Instituição Universidade Federal do Tocantins, Campus Tocantinópolis por propiciar-me um ambiente de estudo, com uma equipe docente excepcional. Quero agradecer especialmente a minha orientadora professora Dra. Paula Marcela Ferreira França pela paciência, persistência e incentivo para a conclusão deste trabalho de conclusão de curso. Sou muito grata a todos os professores desta instituição que de forma direta ou indireta contribuíram para minha formação como pessoa e cientista social.

Aos professores Dra. Rita de Cássia Domingues Lopes e Dr. Mauro Torres Siqueira, por aceitarem o convite para participarem como examinadores deste TCC fica registrada minha gratidão. Agradeço também aos grupos de pesquisas em Violência, Conflitos e Criminalidade (CONCRIVI) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2018) assim como a todos os colegas integrantes destes grupos, em especial ao professor Dr. Wellington da Silva Conceição.

Meus genuínos agradecimentos aos técnicos e demais funcionários que fazem parte do quadro desta instituição e principalmente ao Marcélio que não mede esforços para ajudar os discentes na concretização do sonho de concluir o ensino superior.

À minha família por apoiar-me nas horas de frustração, desanimo e angústia em especial minha mãe Maria do Socorro Mota; meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas que mesmo morando distante sempre estavam ao meu lado com palavras de incentivo.

Aos amigos e amigas que fiz ao longo do curso: Alessandra, Janete, Laylson, Marcia Sousa, Janeide, Ivana e Jailson - meus eternos amigos de idas e vindas da UFT -, Leidinalva e Raquel Angelino.

Grata aos meus colaboradores de pesquisa: alunos, professores e demais funcionários da escola onde fiz estágio curricular supervisionado (escola onde realizei os estudos de quais resultam este trabalho); aos amigos e colegas de

trabalho que fizeram e fazem parte do quadro de funcionários da Universidade Aberta de Porto Franco, Polo Darcy Ribeiro.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar algumas representações e agenciamentos dos conflitos e violências em uma instituição escolar pública da cidade Tocantinópolis-To. A metodologia utilizada foi à observação direta e entrevistas semiestruturadas e abertas realizadas com estudantes e com a orientadora pedagógica da escola. Com esses recursos procuramos interpretar os conflitos e violências como percepções/construções compartilhadas, também permeados por ideologias, e identificar agenciamentos e representações dos membros da comunidade escolar pesquisada. Procurou-se ainda observar como as interações e organização social de uma pequena cidade influenciam no modo como são gerenciados os conflitos e violências, ora silenciados, ora identificados, na escola estudada - onde a violência física acontece aleatoriamente e conflitos presentes nem sempre são enunciados.

Palavras-chave: escola; violências; conflitos; representações; agenciamentos.

ABSTRACT

The present research had as its purpose to analyze some violence and conflict management and representations in one of the public schools in Tocantinópolis-To. The methodology applied it was the direct observation and open interviews with school' students and the pedagogical advisor. With this resources sought to interpret the conflicts and violence as shared perception/construction, also permeate by ideologies, and identify managements and representations of the members from the school community studied. Sought to perceive how a small town's interactions and social organization influence the way conflicts and violence are managed, or silenced, or identified, in the researched school – where the physical violence happens randomly and present conflicts not often are enunciated.

Keywords: school; violence; conflicts; representations; management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Centro de Médio de Tempo Integral Darcy Marinho (Setor Aeroporto, próximo ao centro da cidade)	25
Figura 2. Escola Estadual Indígena Mátyk	25
Figura 3. Escola Municipal Alto da Boa Vista II, na periferia da cidade.....	26

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP	Pontos Percentuais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBS	Unidade Básica de Saúde
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ELEMENTOS DE ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E DESIGUALDADE DE GÊNERO NO NORTE DO PAÍS E NA CIDADE DE TOCANTINÓPOLIS.....	<u>21</u>
3 IDENTIFICANDO CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	<u>27</u>
3.1 Classificando e categorizando violências na escola	29
3.2 Agenciando o conflito por meio do dispositivo do <i>bullying</i>	31
4 CONTROLANDO OS “INCIVILIZADOS”	34
5 INVIZIBILIZANDO, IDENTIFICANDO E AGENCIANDO CONFLITOS E AGRESSÕES.....	36
6 EM UMA ESCOLA TRANQUILA, UM ALUNO TRANQUILO E UM EPISÓDIO MUITO VIOLENTO.....	<u>45</u>
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasceu da vontade de observar o fenômeno do conflito e das violências em escolas de Tocantinópolis, município do estado do Tocantins. Notou-se, no entanto, que para entender melhor os padrões dos conflitos e violências presentes na escola, seria importante estudar mais de perto as dinâmicas urbanas e sociais da cidade, aproximando o estudo da sociologia urbana do estudo da sociologia da educação. Por fim, algumas limitações de pesquisa conduziram a uma delimitação do objeto de modo que por fim o objetivo foi analisar algumas representações e agenciamentos dos conflitos e violências em uma instituição escolar estadual de ensino médio da cidade.

Por conta do contato direto com a escola e seus atores, através da realização dos estágios curriculares supervisionados, pude observar as interações que ocorriam nesta instituição escolar de ensino. Isso me permitiu manter contato direto com alunos, professores, coordenação, orientação pedagógica, vigias, merendeira e pessoal da limpeza, aproximação que me motivou a estudar os conflitos e violências nesta unidade escolar.

Desde a década de 1980, a violência interage intensamente com a escola nos grandes centros urbanos brasileiros e a literatura sociológica tem associado esse fenômeno à impessoalidade moderna das relações sociais associada à quebra das solidariedades tradicionais. Nas metrópoles os conflitos e o fenômeno violência na escola são resultado da intensa segregação social e da exclusão social e do desenvolvimento do comércio ilegal de drogas. Nessas circunstâncias, territórios da pobreza se estabelecem como territórios da violência (VELHO, 2000).

Por um lado, se a desigualdade social também está presente em Tocantinópolis, por outro lado, atos de violência contra a escola e a violência física dentro da escola acontecem apenas ocasionalmente na cidade. Essas constatações nos trouxeram algumas indagações, como: Quais são os tipos de conflitos e violências que presenciamos em escolas de Tocantinópolis? Por que ataques às escolas e violências físicas podem estar menos presentes em escolas de pequenos centros urbanos? Como costumam ser representados

conflitos e violências pelos membros das comunidades escolares de Tocantinópolis? Algumas informações sobre a cidade de Tocantinópolis e a literatura sobre violências e conflitos nas escolas nos ajudaram a levantar algumas hipóteses.

Na cidade de Tocantinópolis laços de vizinhança aparentemente ainda se fazem presentes e laços de solidariedade associados às redes de parentesco também. Desse modo, mesmo no centro da cidade moradores mantêm o hábito de reservarem o fim do dia para interagirem nas portas de suas casas, no espaço da rua. Famílias inteiras residem na mesma rua ou possuem unidades familiares em bairros próximos, o que provavelmente indica uma persistência de redes de solidariedade (mesmo que marcada por vários imperativos do individualismo). Além disso, ricos e pobres, indivíduos com maior poder e indivíduos com menor poder, estão menos separados geograficamente e tem mais contato social que em uma cidade grande.

Na cidade, em espaços compartilhados como aqueles reservados às festas juninas e até mesmo áreas de banho (as praias do rio Tocantins e trechos de um ribeirão situado na zona rural da cidade), a segregação social ainda que presente não separa tão intensamente indivíduos de classes sociais desfavorecidas e de classes sociais mais abastadas, o que certamente não elimina dinâmicas de diferenciação social nesses espaços compartilhados. São poucos os equipamentos privados de saúde e disso resulta que pelo menos em algumas situações de emergência unidades de saúde públicas costumam ser utilizadas por segmentos mais abastados e menos abastados. Esses e outros elementos possíveis indicadores de uma segregação social menos intensa podem trazer uma sensação menor de exclusão entre excluídos (da renda, do consumo, etc). Por fim, o tráfico de drogas e comércio ilegal parecem não ser territorializados (ou seja, não são disputados territórios para o tráfico e comércio ilegal), o que conseqüentemente o torna menos violento (que aquele observado nos grandes centros urbanos); e o impacto deles seja menos desestabilizador nas sociabilidades em geral.

Se essa organização urbana tocantinopolina, associada à uma cultura brasileira de não enunciação de conflitos (MAIA, 2019), sugerimos, tem

reflexos nas representações e agenciamentos dos conflitos e violências na escola, a hipótese é de que ela minimiza aspectos de segregação racial, de classe, de gênero; e por outro lado limita a violência física no espaço da escola. Nesse sentido, em algumas situações conflitos na escola costumam ser percebidos como eventos isolados, tendo origem, por exemplo, em indivíduos desajustados, que pertencem a famílias desestruturadas; ao *bullying*, “comportamento de meninos brigões”, típico das sociabilidades escolares; mas, no geral, o debate sobre desigualdades, privilégios, rotulações e estigmas, relações entre estabelecidos e *outsiders*, violências (entre elas a violência de gênero) permanece obscurecido.

A metodologia empreendida nesta pesquisa foi o estudo das representações sociais e dos agenciamentos dos conflitos e violências em uma comunidade escolar tocantinopolina. Neste trabalho de pesquisa buscamos compreender os agenciamentos e representações dos nossos interlocutores, estimulando-os em entrevistas semiestruturadas e abertas que foram realizadas no início do mês de dezembro do ano de 2019, a que explicitassem percepções sobre conflitos e violências na escola. Utilizamos também como metodologia a observação direta. A noção de representação social nos permitiu observar conflitos e violências como percepções/construções compartilhadas, também permeadas por ideologias (JODELET, 1993; MOSCOVICI, 2003). A noção de agenciamento nos permitiu notar como professores, equipe gestora e pedagógica agenciam conflitos cotidianos, mas também os estudantes.

No primeiro capítulo são apresentadas informações da cidade de Tocantinópolis e do espaço urbano que nos dão pistas do modo como as relações sociais urbanas são estratificadas, inclusive na interseção das relações de classe com as relações de gênero. No segundo capítulo procuramos classificar e categorizar a violência escolar, de modo a identificar os tipos de violência que parecem estar presentes nas relações sociais da escola estudada. Procuramos também fazer algumas reflexões sobre o modo como conflitos são agenciados. No terceiro capítulo, observamos como ao interpretar episódios violentos e conflitos como casos isolados, indivíduos de grupos sociais menos favorecidos podem ser identificados como “incivilizados”,

o que explica em parte o modo como conflitos são agenciados, sem que sejam encarados como constitutivos de questões estruturais. Aqui o termo “incivilizados” não é evocado como elemento que compõe necessariamente o vocabulário dos nossos interlocutores (ou seja, como categoria nativa), mas antes para sublinhar a depreciação que sofrem no ambiente escolar os indivíduos desviantes que não podem ou não querem obedecer às regras sociais de civilidade e passam a ser percebidos como aqueles que devem ser disciplinados ou que não são aptos para a escolarização.

No quarto capítulo desta pesquisa, de maneira um pouco mais detida, buscamos interpretar e compreender como membros da comunidade escolar de Tocantinópolis identificam, representam, agenciam e invisibilizam conflitos e violências que ocorrem nos espaços da escola. Por fim, no quinto capítulo, a partir de um episódio de violência de gênero desenrolado na escola procura-se problematizar a ideia de que cidades pequenas geralmente são cidades tranquilas em que a violência, no geral, está mais controlada, inclusive dentro da escola.

O percurso metodológico

Inicialmente, no ano de 2018, juntamente com a professora orientadora, procurei desenvolver a pesquisa por meio de grupos de discussão. Fora programado por mim e por ela que em cada uma das seis turmas de 1^a, 2^a e 3^a série do ensino médio 5 alunos seriam escolhidos aleatoriamente para responderem a um questionário socioeconômico e mais tarde esses mesmos alunos participariam do grupo de discussão (ou seja, um total de 30 alunos). O questionário socioeconômico tinha questões sobre a renda familiar, autodeclaração de gênero e cor (negro, pardo, branco, gênero, religião e idade) dos alunos, escolaridade e ocupação dos responsáveis. Consegui aplicar vinte questionários, com vinte alunos, dos quais, ao final, sete compareceram para a atividade do grupo de discussão. Desses sete, entre jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino, quatro se declaravam negros, três se declaravam pardos e uma se declarava branca.

Com a ajuda de uma amiga, em uma sala de aula, no período do intervalo, que durava uma hora, procurei desenvolver o grupo de discussão, que foi gravado com aparelho de captação de som. Com um aparelho de *data-show* projetei e fiz com eles a leitura de matérias jornalísticas sobre situações de conflitos e violências em escolas. A primeira dessas matérias narrava um vídeo lançado no *Youtube* por um menino negro, estudante de uma escola da cidade de São Paulo, no ano de 2015. O garoto denunciava ser vítima de racismo na escola¹. A segunda manchete era a publicação de um relato de um policial rodoviário federal de Goiás que contava como na infância ele sofria agressões verbais e também físicas na escola por ser considerado afeminado². A terceira e última manchete tratava de um caso ocorrido naqueles dias, de um professor negro que sofrera ameaças físicas e agressões verbais em sala de aula³.

Depois dos vídeos perguntei aos meus interlocutores se eles e elas tinham presenciado alguma situação de agressão semelhante na escola; se outra circunstância de violência tinha sido presenciada/vivenciada e como a escola tinha enfrentado o problema. A discussão se desenvolveu pouco. Os garotos e garotas se manifestaram à primeira pergunta com silêncio e acerca da segunda afirmaram com poucas palavras que o tipo de violência que acontecia mais comumente na escola era o *bullying*. Uma das estudantes ainda lembrou que uma de suas colegas era vítima de *bullying* e que embora já tivesse manifestado incômodo com a exclusão sofrida no ambiente escola a suposta vítima na verdade era responsável pelo próprio isolamento e pela reação que gerava sobre si:

¹ <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/o-desabafo-de-um-menino-de-11-anos-que-e-vitima-de-racismo-na-escola.html>. Acesso em 15/05/2018

² <https://www.estadiodascoisas.com/dia-do-orgulho-lgtbi-um-relato-de-vida-para-ter-orgulho-de-quem-somos/?fbclid=IwAR3YU5Rb5U0kkIvsMMEZD8Jlm5WurhOsBJT4DID2TUWBHOoujA2CmAB7pG8>. Acesso em 15/05/2018

³ <https://www.estadiodascoisas.com/dia-do-orgulho-lgtbi-um-relato-de-vida-para-ter-orgulho-de-quem-somos/?fbclid=IwAR3YU5Rb5U0kkIvsMMEZD8Jlm5WurhOsBJT4DID2TUWBHOoujA2CmAB7pG8>. Acesso em 20/09/2018

... ela (aluna que sofre o bullying) é um tipo de pessoa que gosta de ficar no canto dela, muitas vezes também diz que nós da sala excluimos ela das atividades... mas não é... muitas vezes nós chamamos ela para fazer trabalho em grupo, mas ela não quer... já se isolou (na escola)... (Cejana, 2018)

Ainda com economia de palavras aqueles alunos contaram que os conflitos que classificavam como práticas de *bullying* na maior parte das vezes eram reportados para a diretora e para coordenadora. Um deles manifestou que esse tipo de “denúncia” costumava não ter efeito, porque as ofensas em sala continuavam sendo frequentes. Outro estudante lembrou que cada série tinha um professor tutor e que cabia a esse professor tutor acompanhar mais de perto aquela turma de alunos e mediar os conflitos. Outros estudantes se limitaram a enfatizar que violências contra professores, como aquela noticiada na matéria de jornal compartilhada, não aconteciam na escola; que as violências eram de “alunos contra alunos”. Apesar da restrita manifestação verbal dos meus interlocutores, pude concluir que eles utilizavam a palavra violência para descrever situações de agressões verbais, as mais frequentes na escola segundo as avaliações deles mesmo, fenômeno que geralmente nominavam com a palavra *bullying*.

Pude notar ainda, por meio da observação das reações de silêncio ou das expressões de estranhamento, que havia uma dificuldade naquele momento reflexivo de associar os eventos evocados a conflitos desencadeados por marcadores sociais como sexualidade, classe e raça. Cabe destacar que apenas pude chegar à essas interpretações porque relatei os as falas dos meus interlocutores às reações que eles tiveram no momento da interação, ou seja, à elementos interacionais que não se restringiam ao que fora verbalizado: expressões, gestos, emoções e silêncios. Saí desse primeiro momento meio frustrada, com a impressão de ter colhido poucos elementos dos conflitos que se desenrolam ali naquela comunidade escolar. Por fim acabei considerando essa experiência como um momento exploratório de pesquisa.

Recebi então, da minha orientadora, a sugestão de perscrutar e explorar conflitos pontuais que tivessem se desenrolado na escola. Ficámos sabendo que naqueles dias uma briga entre meninas estudantes tinha acontecido nas mediações de outra escola da cidade. A expectativa era de que eventos

semelhantes também se desenrolavam na escola em que eu fazia estágio e pesquisa monográfica. Recebi também a orientação de me aprofundar na interpretação dos motivos e dos modos como os conflitos e violências eram silenciados e invisibilizados pelos meus interlocutores.

Tive alguma dificuldade para conseguir relatos de conflitos pontuais. Por isso, por conta própria parti para entrevistas semiestruturadas que predominantemente se desenrolaram por meio de perguntas menos direcionadas a eventos pontuais de agressão e conflitos. Nesse segundo momento de pesquisa, que tem como desdobramento as conclusões monográficas que apresento a seguir, interagi com nove estudantes, cinco meninas e quatro meninos e com a coordenadora. Para os jovens estudantes fiz quatro perguntas: a) Você já presenciou alguma violência /conflito na escola? (Se a resposta fosse “sim” eu prosseguia com as demais questões. Se a resposta fosse “não” eu pedia para o aluno falar mais sobre a ausência de conflitos e violências na escola; b) Se sim, quais foram as causas?; c) Você acha que esses conflitos/violências poderiam ter sido evitados, como? d) Você acha que esses conflitos/violências devem ser administrados/tratados? Por quem? Como?

Com a coordenadora minha intenção era explorar dois casos/tipos pontuais de conflitos na escola: as corriqueiras agressões de alunos brigões e uma briga entre um casal de namorados. Formulei todas essas questões pensando não apenas em colher relatos de episódios e eventos de conflitos e violências, mas com a intenção também de observar os silêncios e a invisibilização de conflitos.

Por fim, vale a pena esclarecer a perspectiva de conflitos adotada ao longo desse trabalho. Na abordagem aqui assumida, tributária dos estudos de Simmel, os conflitos são percebidos como elementos constitutivos das relações sociais à medida que compõem o caráter mutável, dinâmico, processual do social (SIMMEL, 1939). Ou seja, o conflito é elemento que compõe o social e também provoca integração social, embora não sozinho, uma vez que está presente na mediação das diferenças. Em relações idealmente democráticas ele é elemento a não ser extirpado, conforme será explicado mais adiante.

Elias (1994), do mesmo modo que Simmel, percebe o conflito como elemento que compõe o social. Elias (op.cit.) entende que ao longo da história, na passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna, o controle das emoções se intensificou e a resolução violenta de conflitos diminuiu em vários segmentos das sociedades ocidentais. Isso ocorreu em grande parte graças ao desenvolvimento do Estado e do monopólio do uso da violência física (com o desenvolvimento de instituições que em alguma medida garantem direitos, entre eles a segurança pública). O controle das emoções e da violência física, que ganha também a forma de autocontrole, passa a compor a autoimagem do Ocidente e a civilidade passa a ser percebida como elemento fundamental da ordem civil.

No entanto, o processo civilizatório possui descontinuidades. A sociedade brasileira nos espaços mais e menos urbanizados sempre foi marcada por sociabilidades violentas e por tramas sociais autoritárias. Isso indica que sociabilidades violentas e tramas sociais autoritárias não são necessariamente traços de um passado ou heranças que persistiram em contextos menos modernos. Seriam antes formas de sociabilidades que se desenrolam em contexto onde a negociação dos conflitos é menos mediada pelas instâncias estatais, ou seja, onde o estado por meio de todos os seus equipamentos estaria menos presente assegurando o cumprimento deveres e bastante ausente na garantia de direitos que asseguram um contrato social pacífico. Nesse contexto, se o processo civilizatório é um projeto civilizatório e psicológico, ele também se restringe a algumas camadas e grupos que podem usufruir de espaços sociais mais pacificados, operando inclusive como elemento de distinção.

Por fim é preciso dizer que não consideramos que os pequenos centros urbanos são necessariamente mais “tranquilos”. Como dito, espaços urbanos e rurais da sociedade brasileira sempre foram marcados por sociabilidades violentas e tramas sociais autoritárias, que fazem com que as agressões constituam inclusive as relações interpessoais. É importante portanto lembrar que as sociabilidades da cidade de Tocantinópolis frequentemente são marcadas por variados tipos de violência; homicídios que tem o “acerto de

contas” como motivação (questões de honra); pela violência contra indígenas; pela violência contra as mulheres; e que todas essas violências provavelmente adentram o espaço escolar, ainda que não sejam verbalizados.

Depois de todas essas considerações é fácil concluir que conflitos não devem ser abafados e silenciados, nem fora, nem dentro do ambiente escolar. Essa forma de gestá-los pode inclusive desembocar em episódios de violência física. Antes, o que se observa é que escolas mais inclusivas que se apresentam como uma possibilidade real de aprendizado e inserção social são aquelas que melhor gestam os conflitos. Tendo por referência as problematizações destacadas, apresento a pesquisa desenvolvida.

2 ELEMENTOS DE ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E DESIGUALDADE DE GÊNERO NO NORTE DO PAÍS E NA CIDADE DE TOCANTINÓPOLIS

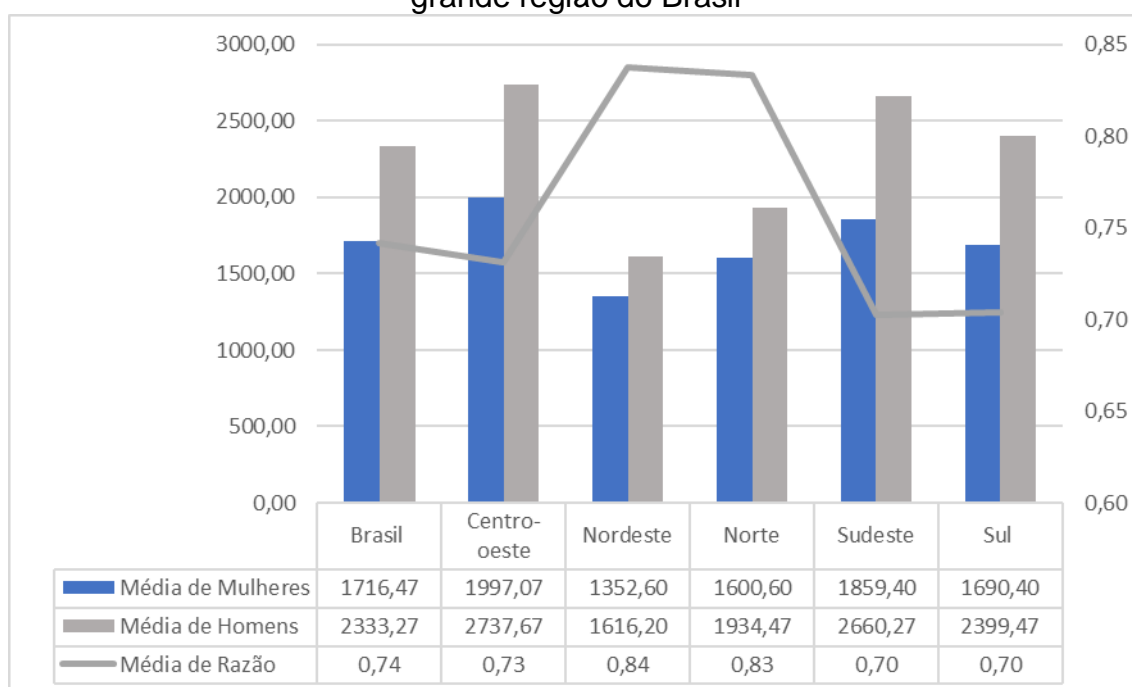
Alguns elementos de estratificação social e desigualdade de gênero na cidade de Tocantinópolis podem dar pistas de conflitos presentes e conflitos potenciais que compõem as sociabilidades urbanas e, portanto, as dinâmicas das sociabilidades escolares. Nesse sentido, acreditamos que vale a pena trazer algumas informações sobre a cidade, alguns dados do município sobre a renda, sobre o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) e outras informações indicam o modo como se dá o acesso a equipamentos de saúde, de educação, de lazer na cidade.

Tocantinópolis é uma cidade do estado do Tocantins, localizada às margens do rio Tocantins. Sua população se concentra majoritariamente no espaço urbano, mas apenas 5.2 pontos percentuais (p.p.) dos domicílios possui esgotamento sanitário adequado. Segundo último censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimava-se que nesse ano, 2020, a população seria de 22.845 mil habitantes. A economia local depende basicamente dos funcionários públicos (municipais, estaduais e federais); e em menor proporção contribuem para a circulação de renda na cidade pequenas indústrias, prestadores de serviços, atividades agropecuárias e o comércio varejista. Quanto à concentração de renda na cidade, os dados IBGE, de 2010, apontam que o rendimento do salário médio mensal dos trabalhadores formais (com carteira assinada) em 2018 foi de 1,7 salários mínimos por pessoa, mas somente 9,9 p.p. da população possui ocupação (IBGE, 2017). Ainda de acordo com dados do IBGE, 2010, o rendimento de 41,40 p.p. da população tocanopolina é de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, ou seja, essas pessoas são classificadas em situação de pobreza⁴. A concentração de renda na cidade de Tocantinópolis segue o padrão de outras regiões do Brasil (IBGE, 2017).

⁴ De acordo com dados do IBGE (2017), pessoas que tem rendimento domiciliar entre (R\$ 145 e R\$ 420) per capita mensais, são classificadas em situação de pobreza.

Quando os dados de renda são relacionados a dados de gênero, percebemos desigualdades maiores. As pesquisas mostram que em todas as regiões do Brasil as mulheres quase sempre estão em desvantagens em relação aos homens (indicadores sociais – trabalho e renda), isso é perceptível nas diferenças salariais entre homem/mulher - e mesmo possuindo o nível de escolaridade mais alto que os homens elas recebem salários mais baixos; como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1. Rendimento médio assalariado de pessoas de 14 anos ou mais por grande região do Brasil



Fonte: Elaboração própria com dados do IBGE (2010 a 2016).

O gráfico informa a média salarial das mulheres e homens no período de 2012 a 2016. Esse é um dos índices da desigualdade de gênero brasileira refletindo que o salário da mulher representa 74 p.p. do salário do homem no Brasil em média para o período de 2012 a 2016 no Brasil e mostrando uma menor desigualdade de gênero nas regiões norte e nordeste, embora as médias salariais gerais (de homens e mulheres) nessas regiões sejam mais baixas que em nas outras regiões do Brasil.

O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) do município de Tocantinópolis no ano de 2010 foi de 0,681 (IBGE, 2010). Quando

comparado aos índices dos outros 139 municípios do estado do Tocantins, Tocantinópolis está na posição 19º décimo nono colocado, não estando entre os primeiros (IDHM) do estado. O IDHM do país mais alto no ranking é São Caetano do sul (0,862), localizado no estado de São Paulo, na região sudeste, e o IDHM mais baixo está localizado na região Norte, no estado do Pará, município de Melgaço - IDHM (0,418), que no ranking é número 5.565. Nessa classificação o município de Tocantinópolis ocupa a posição 2.412º dentre os municípios brasileiros, e embora não esteja entre os índices de desenvolvimento mais baixos do país é importante lembrar que no geral os IDHMs do Tocantins são baixos.

Em alusão à riqueza produzida no município de Tocantinópolis, ressalta-se que não estão bem distribuídas e que as hierarquias que compõe a organização social do município são sustentadas por elementos diversos, como poder econômico, crenças e práticas culturais.

A rede de saúde de Tocantinópolis é composta por dois estabelecimentos privados e dez postos de saúde. Os estabelecimentos de saúde públicos em sua maioria são aqueles classificados pelo Ministério da Saúde como Unidades Básicas de Saúde (UBS) e funcionam com baixa complexidade. No município também temos um hospital municipal, de pequeno porte, e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) de Saúde (Unidade de pronto atendimento de Saúde Dr. Murilo Bahia Brandão Vilela) com atendimento de média complexidade. Em Tocantinópolis, assim como na maioria das cidades brasileiras, a população depende principalmente do Sistema Único de Saúde (SUS). Os estabelecimentos privados são clínicas de pequeno porte, que operam como consultórios, duas delas oferecendo procedimentos de exames clínicos. Demandas médicas e hospitalares mais graves costumam ser encaminhadas para outras cidades do estado, geralmente Augustinópolis ou Araguaína.

O lazer também pode dar pistas da segmentação social na cidade. Os moradores costumam utilizar as praias do rio para o lazer e banho, quase sempre no mês de julho (temporada de praia). A faixa de areia (praia do Rio Tocantins) mais acessível e mais popular sem sombra de dúvidas é aquela que

está às margens da cidade, nas mediações do centro histórico, para onde muitos se dirigem, inclusive a pé. Nessa área ficam localizados botecos e bares. Pescadores e lavadeiras ainda costumam ocupar essa margem do rio. Na temporada de praia em outro espaço, a Praia da Santa que a prefeitura costuma montar estrutura com barracas de alimentação, banheiros químicos, chuveiros e palco para apresentações de shows com cantores locais e também de outras cidades. Essa praia é uma faixa de areia, no meio do rio, onde se encontra a imagem da santa padroeira da cidade (de modo permanente). Para chegar à Praia da Santa os banhistas costumam pagar passagens para serem transportados em pequenos barcos. A Praia da Santa ainda está bastante próxima da cidade, mas o gasto monetário com transporte e alimentação torna-a, ao que nos parece, um pouco menos popular, no entanto nesta praia se encontra muitos turistas. Nos últimos anos, outra faixa de areia, chamada de Ilha de Caras, começou a ser ocupada para lazer, principalmente por moradores da cidade, que montam suas próprias barracas e em barcos motorizados transportam *freezers*, churrasqueiras, bebidas, alimentação. Para além dessas duas praias, margeiam o rio propriedades particulares de acesso mais privado, embora, não necessariamente mais elitizado. A cidade ainda possui mais de um rio afluente, que desemboca no Rio Tocantins. Um deles, conhecido como o Ribeirãozinho, um ribeirão que tem nascente em terra indígena, é utilizado por vários dos moradores para lazer. Nas suas margens há vários balneários e propriedades particulares, que também são frequentados de maneira segmentada, embora essa divisão de grupos sociais por áreas não seja tão rígida. O acesso a todos os balneários apenas é realizado por meio de veículo automotivo, porque o ribeirão está situado fora do área urbana da cidade, na área rural. Apenas com um estudo mais aprofundado seria possível entender melhor a apropriação segmentada das praias e balneários.

Por fim, quanto à rede de ensino, o município de Tocantinópolis possui escolas públicas estaduais, municipais e também escolas particulares, espalhadas pelos bairros periféricos e centrais. Estudos complementares poderiam nos dizer como os moradores em idade escolar estão distribuídos

nessas unidades escolares, segundo marcadores sociais como raça e classe. Por ora, o que podemos dizer, com base em estudo monográfico de Anjos (2018) é que embora os bairros periféricos da cidade sejam aqueles aos quais se vinculam os estigmas da pobreza, da violência e, principalmente, da incivilidade, tudo indica que isso resulta muito mais de dinâmicas sociais do que dinâmicas econômicas.

Figura 1. Centro de Médio de Tempo Integral Darcy Marinho (Setor Aeroporto, próximo ao centro da cidade)



Fonte: bico24horas.com.br

Figura 2. Escola Estadual Indígena Mátyk



Fonte: seduc.com.br

Figura 3. Escola Municipal Alto da Boa Vista II, na periferia da cidade.



Fonte: palmasaqui.com

3 IDENTIFICANDO CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Conta-nos Charlot (2002) que as primeiras violências identificadas nos espaços escolares franceses foram homicídios, estupros e agressões com armas, nas décadas de 1950 e 1960. Os analistas destes primeiros episódios violentos entendiam que a escola havia se tornado um local inseguro, em que docentes sofriam ataques e insultos. Esses acontecimentos no ambiente escolar produziam o que o autor chama de “angustia social”, sentimento que resultava da sensação de impotência no enfrentamento de violências que acontecem no espaço escolar.

No Brasil os diversos estudos sobre o fenômeno violência na escola surgiram a partir da década de 1980 trazendo diferentes abordagens; com os analistas sociais dedicando-se especialmente à interpretação da violência que emergia com o processo de democratização (SPOSITO, 2001). No processo de democratização do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 prioriza a educação como direito e dever de todos. No entanto, como observa Dubet (2003), se a escola se tornava acessível aos brasileiros, ela não se mostrava mais democrática, antes, permanecia excludente.

Episódios de depredações ao patrimônio da escola se desenrolavam nas grandes cidades e abriam debates sobre a segurança, mas, sobretudo, acerca da democracia na escola. Pesquisadores buscam a partir de então compreender quais processos sociais, econômicos e culturais contribuem para o aumento das práticas violentas nas instituições escolares brasileiras (SPOSITO, 2001; TAVARES DOS SANTOS, 2002).

Constata-se que se a violência na escola não é fenômeno peculiar à sociedade brasileira, se ela está presente também em outros países, como a França, os Estados Unidos e a Argentina (SPOSITO, 1998), é preciso dar atenção às especificidades da violência escolar nos grandes centros urbanos brasileiros. Nesse sentido, um pesquisador e teórico francês, Dubet (2003) afirmava que os processos de exclusão reproduzidos pelas escolas estavam relacionados às desigualdades sociais das cidades brasileiras. Para o analista, esse contexto colocava desafios para a escola, porque o limitado diálogo de

professores e outros profissionais da educação com alunos e alunas aumentava as chances de que conflitos na escola resultassem em eventos ou dinâmicas violentas. Para Dubet, (2003) a escola democrática tem como missão ser lugar de acolhimento e afeto, especialmente para as classes oprimidas.

Charlot (2002), alerta para a necessidade de se guardar certa isenção em relação a algumas representações dominantes sobre o problema da violência na escola, entre elas, a representação dos jovens como indivíduos violentos que agredem os adultos da escola. Jovens não são os únicos autores das violências; alguns eventos sugerem antes que os alunos são as maiores vítimas, ainda que de contextos de extrema exclusão social.

Portanto, as conclusões de Charlot (2002) e Dubet (2003) se aproximam, quando ambos atribuem a violência escolar a processos sociais de exclusão social e de exclusão escolar, fenômenos estreitamente relacionados, já que fenômenos como a desigualdade e o desemprego nas classes populares de algum modo configuram o espaço escolar.

Nesse sentido, seria importante entender como acontecem as relações dentro e também de fora da escola e conhecer melhor as diferentes lógicas societárias que se desenrolam na cidade de Tocantinópolis. Aqui são feitas algumas considerações nesse sentido, mas os esforços se concentram nas representações sociais sobre a violência escolar e agenciamento dos conflitos.

À despeito dos recortes e delimitações da pesquisa, algumas afirmações ainda são possíveis. Por motivos diversos, as violências vividas no espaço escolar estudado quase sempre não são violências físicas, de ataque ao patrimônio e de ataque a professores e servidores da educação. Processos sociais diversos, que merecem ser melhor investigados, limitam violências físicas nas escolas de Tocantinópolis, de modo que esses eventos não são frequentes na cidade como são nos centros urbanos estudados por Sposito (2001) e Charlot (2002). No entanto, agressões leves, episódios pontuais de violência, conflitos e violências simbólicas são presenciados e interpretados. Essas agressões, incivildades e violências simbólicas e o modo como elas são representadas e agenciadas será analisado.

A perspectiva epistemológica da presente monografia é marcada pela convicção de que a escola deve criar um ambiente com representações emancipatórias alternativas àquelas que as crianças, adolescentes e jovens vão experimentar em outros espaços. Ou seja, entre outras coisas, no ambiente escolar os jovens devem entender que tem o direito de existir em sociedade e problematizar como as diversas violências e conflitos, que praticam e experenciam, podem comprometer direitos. Caso contrário, entende-se que violências estão sendo invisibilizadas ou naturalizadas.

3.1 Classificando e categorizando violências na escola

O significado do fenômeno violência escolar sofre mutações culturais e históricas, mudanças que se refletem inclusive na forma como seus eventos são nominados. Ao longo do tempo, um ato que antes era tido como não violento passa a ser percebido como violento; em alguns contextos não há muito consenso se um ato é ou não violento. Além disso, uma mesma palavra pode ser utilizada para descrever diferentes tipos de violência.

De acordo com Charlot (2002), há diferenças nos tipos de violências praticadas no ambiente escolar, que se apresentam basicamente sob três formas: violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola. De acordo com Charlot, a violência na escola é aquela que acontece no espaço escolar, no entanto não está necessariamente relacionada às atividades escolares de ensino/aprendizagem. Fatores externos como disputas que ocorrem no bairro em que a escola é localizada produzem violências na escola.

A violência à escola é aquela em que representantes da instituição, professores, gestores, funcionários, sofrem algum tipo de agressão (insultos, empurrões) por parte de alunos (as), caracteriza-se uma violência *à escola*. Pode ser ainda a violência direcionada ao patrimônio material da escola.

Por fim, a violência da escola, lembra Charlot (op.cit.), manifesta-se nas condutas de professores, demais funcionários que fazem parte da equipe escolar e também de alunos, e tem relação com as atividades da instituição escolar. Costuma acontecer na forma de violência institucional simbólica. Agentes que estão a serviço da escola, por exemplo, podem exercer práticas

que humilham, discriminam desrespeitam e até mesmo colocam em dúvida a capacidade cognitiva dos alunos por parte de professores e colegas. Mas essa estrutura de dominação é mais complexa e menos perceptível do que se pode conceber em um primeiro momento, porquê:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (...) Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, que por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (...). (BOURDIEU, 2010 p. 11)

Para Bourdieu (2010) o poder simbólico frequentemente é imperceptível, oculto e se efetiva com a participação e conveniência daqueles que a ele estão sujeitos. Constantemente costuma ser legitimado por dominados - agindo assim de maneira eficaz e garantindo a reprodução de hierarquias e estruturas sociais. Na escola ele se objetiva na reprodução do arbitrário dominante, ou seja, pela exigência do domínio de um capital cultural que não é aquele dos jovens e estudantes das classes populares; de modo que o insucesso escolar se estabelece frequentemente como resultado desse processo e é muitas vezes experienciado como incompetência pessoal entre os jovens oriundos das classes populares.

Charlot, (2002, p.438) ainda defende uma distinção utilizada por pesquisadores franceses e que lhe parece útil, entre: incivilidade, transgressões e violências.

Os pesquisadores franceses desenvolveram muito, nestes últimos anos, uma distinção particularmente útil do ponto de vista prático e teórico: eles distinguem a violência, a transgressão e a incivilidade. O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com o uso da força ou ameaça a usá-la: extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absentéismo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordem, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito

de cada um (professor, funcionários, alunos) ver respeitada sua pessoa.

Nas entrevistas realizadas não encontramos nenhum relato de violência à escola. Também não foram mencionadas agressões físicas a professores ou insultos graves contra professores e outros servidores da educação. “Incivilidades”, agressões físicas entre garotos, entre garotas e entre casais apareceram nos relatos.

3.2 Agenciando o conflito por meio do dispositivo do *bullying*

Entre os padrões de relações sociais constituídas pelos jovens no espaço escolar está o *bullying*. A etimologia da palavra remete à língua inglesa que define *bullying* (DICIO, 2019) como um substantivo derivado do verbo *bully*, que significa “machucar ou ameaçar alguém mais fraco para forçá-lo a fazer algo que não quer”. Aproximando ainda o significado da palavra *bullying* para língua portuguesa, a definição da palavra *bullying* deriva do substantivo *bully*, que significa algo próximo à ‘brigão’ ou ‘valentão’ em português. O *bullying* vem sendo definido como uma violência que acontece de forma repetitiva, geralmente no ambiente escolar, quando alguns que estão em posição de mais poder usam sua força física e psicológica para intimidar outros mais fracos.

A palavra *bullying* popularizou-se no Brasil a partir do ano 2000. Dan Olweus (2006, apud Bazzo, 2017, 210) afirma que o *bullying* é um construto científico definido por ele mesmo na década de 1970. Ele identificou o enfrentamento do *bullying* como uma questão de direitos humanos fundamental nas modernas democracias. Bazzo (2017) aponta que a palavra *bullying* abrange processos sociais mais amplos que aqueles estudados originalmente, as vivências no espaço escolar. Desse modo, segundo nas discussões e pesquisas brasileiras: “Trata-se [o *bullying*] de uma categoria a comunicar sensibilidades específicas sobre violência, sofrimento e reparação hoje existentes em nosso país, como parte do lado ocidental do mundo” (Bazzo, 2017 p.212).

Em nossa pesquisa, “Brincadeiras sem graça”, de “mau gosto”, por vezes identificadas como *bullying* foram mencionadas por alunos, alunas e coordenação pedagógica, como elemento cotidiano da experiência escolar:

“Aqui na escola os conflitos mais são por causa de discussões que começam com brincadeiras e as causas são os palavrões e as brincadeirinhas de mau gosto acabam gerando conflitos, dando espaço para brigas”. (João, 16 anos, 10/12/2018).

Na fala do aluno acima ainda é possível identificar os conflitos escolares entre os jovens, em que insultos, atitudes jocosas, agressões verbais por vezes progridem para conflitos “mais graves”, marcados pela violência física. Percepções de alunos e orientadora pedagógica são semelhantes, como constatamos na fala abaixo:

Eles têm umas brincadeiras muito sem graça né e tem dias que eles aceitam as “brincadeiras” e tem outros dias que eles estão com algum problema e a brincadeira acaba virando briga de empurrar ou pegar alguma coisa; esconder chinelo, tênis e ai... acaba virando briga por causa disso. Naquele caso em específico essa eu acho que a briga começou fora da escola, já estava com algum conflito fora da escola; um falou uma coisa para o outro, que não gostou. E a primeira coisa que ele achou na frente foi à pá, que ele bateu colega. (orientadora pedagógica, 2019)

A orientadora pedagógica relata os mesmos episódios descritos pelos alunos; relacionando os conflitos que acontecem na escola a sociabilidades “jocosas”, classificadas pelos jovens como “brincadeiras” de cunho cômico, divertido ou engraçado. Em determinado momento o termo *bullying* é utilizado para classificar e identificar esses comportamentos:

É preciso falar sobre o *bullying*, as formas dele e como se deve tratar as pessoas, alertar sobre o perigo que pode causar. Os professores e coordenadores devem orientar os alunos quanto ao perigo que pode causar diante de discursões e que pode gerar conflitos (orientadora pedagógica).

Pode-se perceber, portanto, que aqueles mesmos comportamentos que em alguns momentos são entendidos como brigas comuns entre meninos, coisa de meninos “brigões”, começam a ser agenciados por meio da noção de *bullying*. Neste sentido, segundo Bazzo (2017) a identificação do *bullying* tem resultados ambíguos, pode contribuir como dispositivo de reconhecimento de

conflitos, embora possa também esconder outras facetas da violência como a violência de gênero, o racismo e a discriminação social.

Considerando como Ortner (2007, p.58) que “a agência é, em certo sentido, uma capacidade de todos os seres humanos, ao passo que sua forma e, por assim dizer, sua distribuição sempre são construídas e mantidas culturalmente” e direcionados para situações de conflitos e violência no ambiente escolar, foi possível perceber que o dispositivo do *bullying* é utilizado não apenas por gestores, professores, mas também por jovens estudantes que procuram interpretar, refletir sobre situações de violências e conflitos.

Os estudos e pesquisas sobre o fenômeno *bullying* no Brasil ganham ênfase a partir de 1990, pesquisadores examinam o sofrimento causado por esse tipo de comportamento e analisam também as relações interpessoais, geralmente em uma perspectiva psicológica, em que para conter o *bullying* é importante cuidar da vítima e também dar atenção aos agressores, pois estes também podem ser vítimas de abusos em ambientes fora da escola, onde muitas vezes, situações vividas no ambiente familiar, por exemplo, levam a criança ou jovem a transferir o comportamento para o ambiente escolar.

4 CONTROLANDO OS “INCIVILIZADOS”

Outrossim, Norbert Elias (1994) em “O processo Civilizador” reconhece que os comportamentos humanos são moldados de acordo com as convenções sociais. Interações sociais influenciam e regulam os impulsos dos indivíduos através de proibições, sanções e autocontrole. Para Elias, (1994 p.186) “Em algumas sociedades são feitas tentativas de estabelecer uma regulação social e controle de emoções muito mais forte e consciente do que o padrão até então predominante”. O autor observou os processos históricos pelos quais a sociedade ocidental passou, ressaltando que o processo civilizador é contínuo, não acabado e possui diversas causas. Neste sentido, Elias nota que:

O instinto é lento, mas progressivamente eliminado da vida pública da sociedade. Aumenta também a reserva que deve ser observada nas referências a ele. E esta limitação, como todos os demais, é feita cumprir cada vez menos pela força física direta. Na verdade, é cultivada desde a tenra idade do indivíduo, como autocontrole habitual, pela estrutura da vida social, pela pressão das instituições em geral, e por certos órgãos executivos da sociedade (acima de tudo pela família) em particular. Por conseguinte, as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do ser, de um superego estritamente regulado. Elias, (1994, p.186-187).

Elias (1994) compreende que os comportamentos humanos concebidos como impulsos, inclusive os impulsos violentos, ao longo do tempo foram controlados na sociedade ocidental. Descreveu em seu livro, “O processo civilizador”, por exemplo, como a instituição casamento contribui para inibir os impulsos sexuais e controlar as pessoas. Assim também ocorre nas instituições escolares em que crianças e jovens sofrem pressões “civilizatórias”, que se manifestam, por exemplo, por meio de regras e convenções condicionadas e moldadas por processos históricos e culturais, inclusive aquelas que estruturam as atividades de lazer e os esportes:

No decurso do século XX – e, em alguns casos, mais cedo, na segunda metade do século XVIII -, com a Inglaterra considerada como um modelo, em algumas atividades de lazer exigindo esforços físicos assumiu também noutros países as características estruturais de “desportos”. O quadro das regras, incluindo aquelas que eram orientadas pelas ideias de “justiça”, de igualdade de oportunidades de

êxito para todos os participantes, tornou-se mais eficiente; por isso, passou a ser menos fácil fugir das punições devidas as violações das regras. Por outras palavras, sob a forma de “desportos”, os confrontos de jogos envolvendo esforços musculares atingiram um nível de ordem e de autodisciplina nunca alcançado até aí. (...) A “desportivização”, em resumo, possui o carácter de um impulso civilizador (...) Elias, (1992 p. 224).

A expectativa de que a instituição escolar utilize os esportes para o controle dos impulsos violentos ou considerados inadequados, para “civilizar”, submetendo jovens a regras que supostamente controlariam impulsos indesejados é comum, porque as regras dos jogos esportivos funcionam como meios de regulação social. No livro, “A busca da Excitação”, Elias e Dunning (1992), relacionam os jogos desporto às mudanças estruturais e ainda destacam como ocorrem essas mudanças atendem a necessidades sociais de disciplinarização, ajustando indivíduos à dinâmica social das sociedades modernas, idealmente menos violentas.

5 INVIABILIZANDO, IDENTIFICANDO E AGENCIANDO CONFLITOS E AGRESSÕES

Observa Velho (2000) como no processo de urbanização brasileiro as ideologias individualistas não produziram uma cidadania político cultural, mas antes uma espécie de anomia social, favorecida pela impessoalidade das relações das grandes cidades⁵. Nesse contexto de reprodução e intensificação das desigualdades sociais, um individualismo egoístico de vários modos torna os grandes centros urbanos espaços propícios à violência e à criminalidade. Neles os anônimos são identificados unicamente pela classe social, raça e outros marcadores sociais da diferença e episódios de violência física e simbólica contra os mais vulneráveis – negros, e pobres - passam a ser frequentes. Além disso, jovens que não estão totalmente englobados por redes tradicionais de pertencimento, como a família e a igreja, são mais facilmente cooptáveis pelo crime organizado. Velho (op.cit.) observa que a violência se dá entre membros das próprias camadas populares e nos assaltos, sequestros e agressões contra as camadas médias e altas.

Caberia pesquisar como a organização social e a baixa densidade demográficas, em alguma medida ainda limitam conflitos e violências em cidades pequenas, como na cidade de Tocantinópolis, à despeito da cultura do consumo, do individualismo egoístico e da desigualdade social também presentes nesses pequenos centros urbanos. Talvez isso ocorra porque alguns laços de solidariedade ainda sejam mantidos entre vizinhos e parentes, o que

⁵ De acordo com Velho, (2000) ideologias individualistas estão associadas ao processo de urbanização das metrópoles. A impessoalidade, anonimato e o distanciamento nas relações sociais, são comportamentos típicos das grandes metrópoles, isso proporciona aos urbanitas o trânsito e a circulação em diferentes grupos sociais. Assim como a expansão dos valores individualistas, que tem como uma de suas consequências a mobilidade social, por isso o individualismo é definido como um fenômeno sociocultural. Neste processo de urbanização das metrópoles predomina o desenvolvimento de ideologias individualistas, a difusão de valores individuais, isso contribui para criação e manutenção de culturas urbanas. Deste modo, a mobilidade social ocasionado pelo individualismo viabiliza aos urbanitas a impessoalidade e o anonimato em que os indivíduos podem exercer diversos papéis em contextos urbanos, mas esses comportamentos também podem causar uma anomia social, por que ao mesmo tempo que, as relações das grandes cidades propiciam uma rede de interação troca de cultura e valores ela também classifica e essa classificação pode ser hostil e discriminatória, devido à complexidade das relações sociais dos grandes centros em que vivencia se o anonimato e perde os laços de parentesco e vizinhança.

atenue condições duras de vida; pode ser que relações menos impessoais típicas de uma cidade pequena em autoritárias tramas cotidianas da vida social e política, típicas da cultura brasileira, silencie desacordos. Ainda pode acontecer que uma falsa sensação de proximidade entre indivíduos de diferentes grupos sociais - que por vezes moram nos mesmos bairros e compartilham equipamentos de lazer, por exemplo – obscureça aspectos conflituosos das estratificações sociais. Se um ou mais desses processos se desenrolam na cidade de Tocantinópolis seria algo que somente explicaríamos com pesquisas adicionais sobre migração; sobre o consumo; sobre o mercado de drogas.

Nas grandes cidades ainda a violência contra a escola (contra o patrimônio); as agressões físicas contra professores; as brigas de gangues dentro da escola tornaram-se comuns (CHARLOT, 2002; SPOSITO, 2001), algo um pouco distante do cotidiano das escolas das cidades pequenas. No entanto, duas questões permanecem: primeiro que a organização social das pequenas cidades – também marcada por concentração de renda alta e estratificação social intensa – não elimina por completo conflitos e violências dos espaços escolares, até mesmo porque conflitos fazem parte das organizações escolares (TAVARES DOS SANTOS, 2002). O segundo pressuposto é que nas escolas onde conflitos não são prontamente identificados e discursivamente problematizados pelos estudantes e pela equipe pedagógica, isso não significa que desentendimentos, agressões e desacordos não existam ou existam em nível mínimo, antes indica que esses conflitos podem estar obscurecidos e/ou silenciados - inclusive no modo como são agenciados ⁶ pela comunidade escolar.

Logo nas primeiras conversas com alguns dos membros que compõem a comunidade escolar pesquisada observei certa timidez para falar sobre os conflitos e violências; era fácil perceber que havia naquele ambiente alguma

⁶ Os agenciamentos é o modo que as pessoas encontram para definir e resolver conflitos. Em alguma medida qualquer pessoa ou grupo pode praticar “agenciamentos”, “[...], porém em graus diferenciados e imprevisíveis, condicionados a natureza das relações de poder vigentes em cada contexto sócio histórico (Bazzo, 2017, p. 216)”.

cautela para falar do assunto. Ao mesmo tempo, os estudantes afirmavam com alguma convicção “Aqui [na escola] não tem violência”.

Mas se nas primeiras avaliações os jovens afirmavam que na instituição escolar em que estudam não há manifestações significativas de violência ou conflito, com o desenrolar da conversa foram surgindo alguns relatos de episódios que demonstravam que conflitos e agressões existem, ainda que não sejam algo que de fato incomode ou que lhes pareça tão intenso e problemático quanto os episódios de violência, por eles conhecidos, das escolas das grandes cidades. Abaixo, irei privilegiar parte dos relatos em que esses episódios de incivildades, de agressões e de violências identificados.

Em sua narrativa, a aluna Sofia se recorda e indica uma situação de conflito envolvendo um casal de namorados: “[...] aconteceu um ato de violência dentro da nossa turma, eles são namorados e discutiu ela ficou muito alterada e foi para cima dele, ele pegou e bateu nela dentro da sala, no meio de todo mundo”.

Esse episódio, ocorrido na sala de aula aponta para questões de gênero envolvendo a escola. Na descrição vê-se claramente que a jovem está identificando um desentendimento que tem como desfecho uma agressão, presenciada por ela e seus colegas de sala. No entanto, a briga entre o casal que se desenrolou no espaço da escola não é associada no relato a problemas sociais, ou seja, a problemas estruturais das relações de gênero. Sposito, (1998) explicita que os conflitos gerados na escola costumam ter relação com processos mais abrangentes, ou seja, com problemas, culturais, religiosos, sociais e econômicos. Neste sentido, não deixa de surpreender que um evento de violência que se desenrola dentro da escola não traga reflexões sobre gênero; sobre os problemas gerados pela atribuição de papéis e comportamentos rígidos e inflexíveis para os diferentes sexos e, por fim, sobre a violência de gênero.

Pelo contrário, no decorrer da conversa é fácil perceber que este e outros conflitos e agressões podem ser percebidos como tendo origens subjetivas e não necessariamente sociais. Facilmente concluem a estudante e os demais interlocutores (estudantes) que brigas como aquela são motivadas

por reações individuais, como os ciúmes. Não houve indícios de interpretação de que as agressões entre casais podem ser o reflexo de questões a serem identificadas e pedagogicamente gestadas, como os papéis de gênero, o androcentrismo, etc. Ainda assim em alguma medida a estudante consegue concluir que houve um episódio de violência de gênero na escola.

Prosseguindo com o relato da aluna, a jovem entende que os comportamentos agressivos ali desenrolados têm origens em problemas pessoais e familiares; *“Eu acho que alguns dos conflitos podem vir de casa, pelos conflitos entre a família entendeu, e talvez eles tenham dificuldades em casa e trás de casa para escola e chega aqui uma brincadeira pode causar um conflito”*. Conclui a garota que os conflitos ocorridos na escola são reflexos de conflitos interpessoais e familiares - e problemas familiares e interpessoais não são claramente problematizados como problemas sociais.

Nos contextos escolares brasileiros, é comum que gestores escolares, mas também alunos e familiares, cada vez mais problematizem os conflitos e violências na esfera subjetiva, atribuindo um grande valor ao universo psicológico (BAZZO, 2017). Bazzo entende que essa tendência está associada à ascendência das psicociências (como a psicologia) nos estados democráticos modernos, operando esses saberes com “[...] o propósito civilizatório de manejar alteridades, evitar conflitos e promover a pacificação social das democracias [...]”. (BAZZO, 2017, p.214).

Confirmando o padrão descrito pela pesquisadora, conclui a estudante que para enfrentar essas situações seria preciso; *“[...] um psicólogo mesmo para assessorar os alunos e não uma pedagoga. E uma orientadora assim, mas um psicólogo daria totalmente atenção aos alunos, e possa conversar com eles, eu sempre fui a favor de um psicólogo nas escolas [...]”*. Bazzo (2017, p.213) explica que pautados no:

[...] alicerces do projeto civilizatório ocidental, a ação pedagógica moderna, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, pôde disciplinar populações inteiras para o trabalho industrial e, ao mesmo tempo, promover a “reprodução circular de hierarquias sociais” em favor das classes dominantes.

Conseqüentemente, para conter os conflitos e violências cada vez mais as escolas não utilizam apenas regras, punições e a coerção, mas também intervêm nos conflitos por meio de dispositivos *psi* como o *bullying*. Neste contexto, o individualismo funciona como um dos princípios norteadores da organização social escolar, que penetrada pelos conhecimentos psicocientíficos procura atuar por meio do aprendizado socioemocional de agressores e de vítimas (BAZZO, op.cit.).

Circunstâncias de conflitos e agressões verbais também são identificadas pela estudante Carol: *“Teve uma vez aqui na escola, porque tem um menino que ele é especial, né, e os meninos ficaram zombando dele, aproveitaram da situação e ficaram zombando dele”*. A aluna ressalta que não houve agressão física, mas o fato do garoto ser “especial” o tornara alvo de zombaria, chacota e risos por parte dos colegas. Por fim, percebendo a vulnerabilidade do adolescente “especial”, Carol entende como solução a interferência dos educadores no conflito, discutindo o tema das diferenças sociais na sala de aula: *“Acho que os professores deveriam trazer essa questão da diferença, né, que tem no meio escolar, porque nem todo mundo é igual, os professores poderiam abordar esses temas nas aulas”*.

Carol considera importante que os conflitos sejam tratados pedagogicamente. Entende que a resolução do conflito se daria por fim por meio da aceitação das diferenças humanas e pelo respeito. Em posturas como a de Carol, o dispositivo do *bullying* permite a identificação e a necessidade de um tratamento do conflito, mas pode ter alguns limites. Se os discursos de reconhecimento e aceitação das diferenças humanas atualmente são dominantes em contextos escolares e são amplamente utilizados na prevenção e no combate ao *bullying*, ainda assim eles podem obscurecer o debate acerca das desigualdades sociais. Em situações agenciadas segundo as prerrogativas defendidas por Carol, mesmo a escola se empenhando para valorizar a diversidade, ela não problematiza a rigidez dos contextos sociais hierárquicos estruturantes das desigualdades.

Ocorre que, como lembra Bazzo, (2017) diferença e desigualdade não são palavras sinônimas e o discurso da aceitação das diferenças pode

obscurecer a reflexão sobre as relações de poder. Ao contrário de simples diferenças desigualdades são idealmente “evitáveis” e “extinguíveis” (BAZZO, op.cit.) e barrar a reprodução de desigualdades implica antes de tudo identificar a alteridade quando percebida como “discriminação negativa”, que contribui para privilegiar alguns em detrimento das desigualdades de outros.

Nos relatos da estudante Gabriela, uma briga é relatada e identificada com os termos *bullying* e *cyberbullying* – este último termo descreve o *bullying* praticado via meios eletrônicos, entre eles, os telefones celulares e as redes sociais virtuais. Se os termos *bullying* e *ciberbullying* lhe permitem identificar as agressões e conflito no ambiente escolar, a estudante não menciona questões raciais, de gênero, de classe social, entre outras que podem configurar as agressões; antes narra a briga como o resultado de um conflito interpessoal, potencializado por interações nas redes sociais “... *uma delas [das brigas] é a questão virtual que e o que falei na situação anterior muitas intrigas vem daí, essa questão do celular, acho que os professores deveriam alertar sobre o uso correto e sobre o cyberbullying*”.

A popularização dos agenciamentos de incivildades e de agressões⁷ (CHARLOT, 2002) por meio do dispositivo do *bullying* nos espaços da escola apresenta limites. Como Bazzo, (2017, p. 225) justifica, “[...] a eficiência funcional de uma categorização tende a ser diretamente proporcional à sua naturalização e ao seu não questionamento cotidiano”. Por isso devemos entender que os discursos de respeito às diferenças em conjunto com outras respostas valorizadas pela escola e também por alunos podem obscurecer importantes debates. Bazzo, (2017, p.225) destaca que:

Elias e Scotson (2000) esclarecem que as características individuais às quais estigmas apressadamente são conectados configuram “aspectos periféricos” que, em verdade, se inserem num amplo conjunto de relações de interdependência e de poder entre os grupos

⁷ Bernard Charlot (2002), em estudo sobre a violência na escola aponta algumas categorias distintas; agressões e incivildade para designar as tipologias de violências escolares. Essas categorias além de permitir que não façamos confusão, quanto às varias facetas do fenômeno violência na escola, também nos ajuda a distinguir conflitos e violências que ocorrem nas instituições escolares francesas e brasileiras. A categoria, agressão caracteriza se pelo uso da força física ou verbal, uso do poder e da dominação. Incivildade caracteriza se por palavrões, desordem, grosserias e empurrões, porém esses comportamentos não infligem às leis civis e nem ao regimento escolar, mas pode causar desconfortos entre professores, alunos e funcionários.

constituintes das coletividades. Assim, não basta identificar o atributo e condenar o estigma, mas sim questionar em que medida essa associação acusatória conduz à manutenção de um extenso quadro de privilégios – a um só tempo políticos, sociais, econômicos e culturais – de grupos “estabelecidos” em oposição aos “outsiders”.

Assim, o *bullying* pode operar, ainda que de modo pouco claro, em alguns discursos como dispositivo de controle, controlando excessos sem chamar atenção para a questão das desigualdades sociais. Neste sentido a estudante Gabriela prossegue refletindo acerca de soluções para o conflito que relata. Diz ser necessário “... *falar sobre o bullying, as formas dele e como se deve tratar as pessoas, alertar sobre os perigos que pode causar. Os professores e coordenadores devem orientar os alunos quanto ao perigo, as consequências de discussões e conflitos*”. Depreende-se da avaliação, que muitos dos impulsos individuais podem e devem ser autocontrolados, por jovens que idealmente já deveriam ter interiorizado algumas regras, proibições e sanções. No ambiente escolar, esse controle que pode se tornar autocontrole teria como resultado estudantes “educados”, “civilizados”, politicamente corretos, tendo em vista que eles irão obedecer e cumprir normas e expectativas escolares.

Ainda, a naturalização de agressões em vários momentos fica bastante explícita nas falas dos estudantes. Indagado sobre os comportamentos agressivos entre colegas, o estudante Cleiton manifestou que os conflitos são naturais nos espaços da escola. “*Com relação a conflito, conflito por conflito tem em todo lugar, é algo natural da escola, quando tem contato social vai vir gerar conflito, mas como eu disse antes é aspectos externos é geralmente relacionado com a família [...]*”. Ao manifestar essa avaliação, Cleiton discorria sobre episódios de agressão física entre colegas e deu a entender que os “brigões” seriam pessoas desajustadas, jovens que carregam o peso de terem sido socializados por famílias desestruturadas. Não foi possível identificar no relato avaliações de ordem racista, ódios classistas, possivelmente associados às famílias percebidas como desestruturadas.

Ainda, a escola é portadora de violência simbólica em Tocantinópolis assim como em qualquer outro contexto escolar, à medida que reproduz o arbitrário cultural dominante. Por isso, Bourdieu, (2007, p. 53) adverte que, “[...]”

somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta [...]”. Consequente e inevitavelmente os alunos percebem a violência da escola (BOURDIEU, 2007; CHARLOT, 2002). O estudante Pedro, ao refletir sobre o comportamento agressivo de alguns alunos com os professores responde que “... alguns alunos podem confundir a matéria com o professor”. Pedro parece estar criticando falta de “distanciamento”, a incoerência, de colegas que deixam de se dedicar a algumas disciplinas porque não se comunicam bem com um por um determinado professor. Com essa avaliação, no entanto, Pedro deixa implícito que alguns professores não atendem a alguns requisitos que lhes legitimariam enquanto autoridade educacional diante de alguns alunos. Se alguns alunos confrontam os professores outro como Pedro preferem não fazê-lo. Para além da violência simbólica da escola, a fala de Pedro pode nos dar pistas de como em situação os alunos por motivos diversos não legitimam a lógica hierárquica à qual estão submetidos (de modo violento, muitas vezes), ainda que seja meramente disciplinar, no sentido da obediência, e também exercem algum poder sobre os professores (BOURDIEU, 2010; FOUCAULT, 1979).

Por fim, as narrativas dos estudantes pesquisados frequentemente enfatizam a importância do esporte como modo de controlar comportamentos indisciplinados, impulsivos e violentos. Já observavam Elias e Dunning (1992, p. 35) que:

A análise configuracional do desporto mostra que as tensões de grupo de tipo equilibrado são um ingrediente central de todas as actividades de lazer. Um desporto é uma forma organizada de tensão em grupo.

Ou seja, ao mesmo tempo em que o esporte produz tensão também proporciona e modera as tensões. Talvez seja por isso que os estudantes apontam as atividades esportivas como solução para evitar conflitos, violências e civilizar alunos. Certamente, o esporte trabalhado pedagogicamente assegura aos estudantes além da vivência prática, a transmissão de valores e significados como a valorização e reconhecimento das capacidades individuais, a integração social. A prática do esporte pode ser uma oportunidade para fortalecer o relacionamento entre os estudantes, propiciando entre eles

momentos de empatia, solidariedade, respeito às diferenças e trabalho em equipe, e também pode funcionar como mecanismo para incentivar os estudantes a compreender valores sociais. Mas não devemos ignorar que ele também pode ser um importante mecanismo de controle, eficaz na disciplinarização e no desenvolvimento do “equilíbrio” na organização social.

6 EM UMA ESCOLA TRANQUILA, UM ALUNO TRANQUILO E UM EPISÓDIO MUITO VIOLENTO

Sobre a briga do casal de namorados, contou a orientadora pedagógica: “[...] tinha um rapaz da primeira sala que tinha uma namorada. Ele já tinha ido pela manhã à casa dela, tinha ameaçado a garota com uma faca. Mais tarde eles foram para aula e chegando na escola ele agrediu a moça [...]”. Indagada sobre a motivação do rapaz que praticou a agressão contra a namorada, respondeu a orientadora pedagógica: “... ciúmes, ele era um menino bem tranquilo; eu cheguei na hora que ele estava agredindo ela, empurrando e colocando o dedo no rosto dela [...]”.

Ainda, segundo os relatos da orientadora pedagógica; “[...] entrei no meio dos dois e ele não fez nenhum gesto de violência contra mim. Conversei com ele e pedi para a moça sair. Ele falou para mim que ia matar a menina por que ela havia saído com outro rapaz e tinha o enganado”.

No ano de 2017, segundo dados do IPEA, o Estado do Tocantins apresentava uma alta de taxas de homicídios de mulheres, superando, por exemplo, as taxas de estados como o Rio de Janeiro, Minas Gerais e mesmo as taxas nacionais. Em todas as unidades federativas são as mulheres negras as maiores vítimas de violência letal. Sabemos ainda que na delegacia da cidade de Tocantinópolis os registros de ocorrência de violências contra mulheres são os mais numerosos (IPEA, 2017).

Em estudo monográfico de Silva (2020) intitulado “Complexidades da violência doméstica na cidade de Tocantinópolis: uma abordagem antropológica”, a autora apresenta um questionário aplicado a um grupo de mulheres que acompanhava um evento do Dia das Mulheres, no campus da UFT, cidade de Tocantinópolis, no ano de 2015. Entre aquelas mulheres era quase unânime a opinião de que diante de um episódio de violência doméstica era fundamental que a mulher vítima desfizesse o laço conjugal. No entanto, quase 50 % das mulheres concordavam com a ideia de que mulher que aceita violência conjugal tem uma personalidade sadomasoquista. Considerando os altos índices de violência contra a mulher, há de se concordar que opiniões como estas dão pistas de que as condições estruturais da violência de gênero

e o acolhimento da vítima não são facilmente aceitas ou ainda estão socialmente irrefletidas.

Enfim, o episódio descrito pela orientadora pedagógica é a manifestação de um tipo de violência presente e silenciado no tecido urbano da cidade: a violência de gênero, que também constitui as relações no espaço escolar (MIRANDA; BORIS, 2017). Várias atividades são realizadas na escola estudada, abordando assuntos como as desigualdades sociais (entre eles o trabalho do PIBID/UFT, em que a professores da universidade em parceria com professores das ciências humanas na escola, desenvolvem atividades pedagógicas voltadas para a formação na educação básica). Curioso notar como ainda assim prevalece a representação da cidade como uma “cidade tranquila” e das escolas da cidade como espaços onde as violências são apenas ocasionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade brasileira há uma cultura de não administração dos conflitos, lógica que se desdobra nas escolas, espaços em que conflitos nem sempre são tratados, explicitados, enunciados. Ocorre que conflitos estão e sempre estarão presentes na escola e em todos espaços de sociabilidade. Ademais, conflitos são percebidos e aceitos como elementos constitutivos das relações sociais das sociedades democráticas.

A pesquisa deu indícios de que as interações e a organização social da cidade de Tocantinópolis influenciam no modo como são gerenciados conflitos e violências na escola. O arrefecimento das agressões e violências físicas no ambiente escolar provavelmente é resultado de uma organização social onde redes de solidariedade e parentesco ainda são mais presentes e o controle social também. Essa configuração contribui para a mitigação dos efeitos da exclusão social, como a escassez de recursos econômicos. Não devemos nos esquecer, no entanto, que o individualismo egoístico, a cultura do consumo também compõe as sociabilidades dos pequenos centros urbanos e que esses elementos tencionam conflitos. Ainda vale a pena lembrar que o não tratamento e explicitação de conflitos não é uma característica específica de pequenas cidades. Na cultura brasileira, é comum, inclusive na administração pública, que a explicitação e tratamento de conflitos seja vista como algo que compromete a ordem social. Explicitar o conflito seria algo que desqualificaria o trabalho da direção da escola. Os conflitos são mal vistos (MAIA, 2019). Nesse sentido, relações sociais de proximidade, típicas dos pequenos centros urbanos, também podem contribuir para que conflitos e violências sejam silenciados e invisibilizados.

Na comunidade escolar tocantinopolina em que foi realizada a pesquisa, foram identificados diversos tipos de conflitos e violências, como violência de gênero; agressões verbais (zombaria, chacota, risos), conflitos identificados como *bullying* e *cyberbullying*. Em situação de entrevista, gestores e estudantes problematizaram agressões, conflitos e violências como problemas psicológicos, familiares, e sugeriram a importância de um psicólogo na escola.

Reflexões sobre hierarquias e desigualdades sociais (questões de raça, gênero e classe), no entanto, foram apenas tangenciadas pelos interlocutores.

Neste trabalho ficaram algumas lacunas, como o levantamento de informações que demonstrem a relação dos estudantes com o consumo e com valores individualistas; informações migratórias dos núcleos familiares dos estudantes, professores e gestores escolares (há quanto tempo a família mora na cidade, se ela possui laços de parentesco com outros moradores); a observação das iniciativas de gestão de conflitos na escola, inclusive de conflitos pontuais. Entende-se, no entanto, que a pesquisa traz importantes reflexões sobre o estudo dos conflitos e das violências em unidades escolares de pequenos centros urbanos, algumas pistas, indícios das dinâmicas sociais da cidade de Tocantinópolis e ainda elementos importantes de representação e agenciamento de violências e conflitos.

Por fim, reafirmamos nosso compromisso com uma escola que contribua para um cenário social menos violento e segregado.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Mércia Cristina. “**PARECE QUE SÃO DE OUTRO MUNDO**”: um estudo das interações entre a equipe da escola municipal Walfredo Campos Maia e os alunos moradores do bairro Lajinha. 2018. 40. f. Trabalho de Conclusão de Curso, em Pedagogia – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

BAZZO, Juliane. A agência da noção de *bullying* no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 203-231, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00203.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organ. Catani, Afrânio; Nogueira, Maria (organizadores). 9. ed. – Petropolis, RJ; Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 14ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.
FALTA BOURDIEU 2002

BULLYING. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2019. <Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>>. Acesso em: 06 mar 2020.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, no 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 10 out. 2019.

DUBET, François. Sobre a violência e os jovens. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, v.9, n 15, jan/jul., 2003, p. 11-31.<Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_1_sobre_a_violencia_e_os_jovens.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. *Memória e sociedade*, p. 224-255, 1992, Tipografia Guerra, Viseu, 1992. (Título original: *Quest for Excitement*, Lisboa, 1985).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE (2017). Disponível em:<[IBGE | Cidades@ | Tocantins | Tocantinópolis | Panorama](#)>. Acesso em: 15 de nov. de /2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **ESTATÍSTICAS DE GÊNERO. Indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Rio de Janeiro, IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2020.

IPEA. Atlas da Violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>>. Acesso em: 17 de out 2020.

JODELET, D. **La representación social:** fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social II.* Barcelona: Paidós, 1993. p. 469-494.

MAIA, Bóris. **Mantendo a ordem, perdendo o controle:** notas etnográficas sobre carisma e autoridade em uma escola pública. In: MAIA, Bóris; FILIPIO, Kléver; VERÍSSIMO, Marcos (orgs). *Administração de Conflitos no Espaço Escolar.* Autografia, Rio de Janeiro, 2019.

MIRANDA, Ana Paula Mendes; BORIS, Maia. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a invisibilidade de conflitos referentes às relações de gênero nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 177-202, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832017000300177&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 05 set 2020.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266256844_Representacoes_sociais_Investigacoes_em_psicologia_social>. Acesso em: 13 dez. 2019.

ORTNER, S. **Poder e projetos: reflexões sobre a agência.** In: GROSSI, M. P.; ECKERT, C.; FRY, P. (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas.* Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/administrador/product/files/43_00148764.pdf>. Acesso em: 02 nov 2020>.

SIMMEL, Georg. *Sociologia: Estudios sobre las formas de socialización, Volumes 1 e 2.* Buenos Aires, Compaliía Editora Espasa-Calpe Argentina S. A, 1939.

SILVA, Edglesya Sousa. **Complexidades da violência doméstica na cidade de Tocantinópolis: uma abordagem antropológica.** 2020. 68. F. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2020.

SPÓSITO, Marília, Pontes. A instituição escolar e a violência. São Paulo. Caderno de Pesquisa: **Revista de estudos e Pesquisa em Educação**, n.104, p.58-75, 1998. http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file>. acesso em: 23 fev. 2018.

SPÓSITO, Marília, Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar. **Instituto de Avançados da Universidade de São Paulo**, v.27, n.1, p.87-103, jan./jun. 2001. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25 fev.2018.

TAVARES DOS SANTOS, José Vincentino. **A violência na escola, uma questão social global**, CIACSO, Buenos Aires, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109035918/5dossantos.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

VELHO, Gilberto. Individualismo, Anonimato e violência na Metrópole. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 13, p. 15-29, jun. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v6n13/v6n13a02.pdf>>. Acesso em: 23 de mai. de 2020.