

# DIFERENÇAS E DIVERSIDADES NA ESCOLA: VIOLÊNCIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE VITÓRIA – ES\*

Differences and diversities at school: violences lived by teachers and students of high school in Vitoria – ES

Diferencias y diversidades en la escuela: violencias vivencias por profesores y estudiantes de la enseñanza media en las escuelas de Vitoria – ES

**Gustavo Artur Monzeli**

Docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, ES, Brasil.  
[gustavo.monzeli@gmail.com](mailto:gustavo.monzeli@gmail.com)

**Elisa Cardoso Kobi**

Graduanda do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, ES, Brasil.  
[elisa\\_kobi@hotmail.com](mailto:elisa_kobi@hotmail.com)

## Resumo

Este texto é um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida com escolas de Ensino Médio na cidade de Vitória (ES). Esta proposta de investigação surgiu da necessidade de compreensão das manifestações de preconceito e diferentes tipos de violência que historicamente acontecem em nosso contexto social e, mais especificamente, no contexto de instituições formais de ensino. O objetivo desta pesquisa foi identificar quais são as principais formas de preconceito e violência contra diferenças e diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de classe social e de gênero que acontecem dentro do contexto de instituições de ensino médio na cidade de Vitória (ES). Ao aceitarem participar da pesquisa, foram entregues, aos estudantes e professores, questionários com perguntas semiabertas sobre diversos temas que abordavam os preconceitos e violências ocorridas dentro do contexto escolar, sendo sempre informada a participação voluntária e confidencial da pesquisa. Os resultados foram divididos entre a identificação dos professores e estudantes, além de suas vivências em relação às violências no contexto escolar. Diante dos dados apresentados e da discussão, é possível perceber que apesar da escola estar repleta de diversidades em seu contexto e cotidiano, há ainda muitos casos de preconceito, discriminação e outros tipos de violência que ocorrem nesse espaço. É preciso compreender que toda e qualquer ação no contexto escolar é repleta de sentido e está vinculada a distintas concepções de sociedade e de possibilidade de existências. Quando a escola se posiciona ou não no enfrentamento às violências este posicionamento se reflete em concepções mais autoritárias ou democráticas de sociedade.

**Palavras-chaves:** Educação; Terapia Ocupacional; Violência.

## Abstract

This article is one of the results of a research carried out with high schools in the city of Vitória (ES). This research proposal arose from the need to understand the manifestations of prejudice and different types of violence that historically happen in our social context and, more specifically, in the context of formal educational institutions. The aim of this research was to identify the main forms of prejudice and violence against ethnic, sexual, religious, and gender differences and diversities that occur within the context of high school institutions in the city of Vitória (ES). Upon accepting to participate in the research, questionnaires with semi-open questions about various topics that dealt with the prejudices and violence occurring within the school context were given to students and teachers, and the voluntary and confidential participation of the research was always informed. The results were divided between the identification of teachers and students, as well as their experiences regarding violence in the school context. Given the data presented and the discussion, it is possible to perceive that although the school is full of diversity present in its daily context, there are still many cases of prejudice, discrimination and other types of violence occurring in this space. It must be understood that any action in the school context is full of meaning and is linked to different conceptions of society and possibility of existence. When the school is positioned or not in the face of violence, this position is reflected in more authoritarian or democratic conceptions of society.

**Keywords:** Education, Occupational Therapy, Violence.

## Resumen

Este artículo es uno de los resultados de una investigación desarrollada con escuelas de Enseñanza Media en la ciudad de Vitória (ES). Esta propuesta de investigación surgió de la necesidad de comprensión de las manifestaciones de prejuicio y diferentes tipos de violencia que históricamente ocurren en nuestro contexto social y, más específicamente, en el contexto de instituciones formales de enseñanza. El objetivo de esta investigación fue identificar cuáles son las principales formas de prejuicio y violencia contra diferencias y diversidades étnicas, sexuales, religiosas, de clase social y de género que ocurren dentro del contexto de instituciones de enseñanza media en la ciudad de Vitória (ES). Al aceptar participar en la investigación, fueron disponibilizados, a los estudiantes y profesores, cuestionarios con preguntas semiabiertas sobre diversos temas que abordaban los prejuicios y violencias ocurridas dentro del contexto escolar, siendo siempre informada la participación voluntaria y confidencial de la investigación. Los resultados fueron divididos entre la identificación de los profesores y estudiantes, además de sus vivencias en relación a las violencias en el contexto escolar. Ante los datos presentados y de la discusión, es posible percibir que a pesar de que la escuela está repleta de diversidades presentes en su contexto y cotidiano, todavía hay muchos casos de prejuicio, discriminación y otros tipos de violencia que ocurren en ese espacio. Es necesario comprender que toda acción en el contexto escolar está repleta de sentido y está vinculada a distintas concepciones de sociedad y de posibilidad de existencias. Cuando la escuela se posiciona o no en el enfrentamiento a las violencias, este posicionamiento se refleja en concepciones más autoritarias o democráticas de sociedad.

**Palabras clave:** Educación; Terapia Ocupacional; Violencia.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto é um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida com escolas de Ensino Médio na cidade de Vitória (ES), Brasil. Esta proposta de investigação surgiu da necessidade de compreensão das manifestações de preconceito e diferentes tipos de violência que historicamente acontecem em no contexto social e, mais especificamente, no contexto de instituições formais de ensino. Muitas são as dificuldades de professores e estudantes em lidar com demonstrações de violência que surgem pelo não reconhecimento de diferenças e diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de classe social e de gênero.

O estado do Espírito Santo é constantemente colocado entre os principais e com altos índices de violência contra mulheres, negros, homossexuais e outras identidades subalternizadas, esses atos acabam acometendo principalmente a população jovem capixaba.

Alguns estudos mostram que a escola pode ser um lugar importante para o desenvolvimento de uma visão mais ampla, democrática e respeitosa de lidar com as diferenças. Outros estudos apontam a necessidade de se olhar para a função da escola nesse processo de reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias para o combate às diversas formas de violências geradas<sup>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11</sup>.

A compreensão e produção do ensino para jovens, no Brasil, tem um marcador importante relacionado à classe social, de um lado o caráter de formação geral humanista dirigido à elite e, de outro, o profissionalizante destinado à população mais pobre<sup>12</sup>. Essa dualidade, bastante acentuada no Ensino Médio, tem base na difícil tarefa de estruturação por ele requerida<sup>13</sup>.

A indecisão sobre a função do Ensino Médio aparece ao longo de toda a história brasileira, por estar sempre interligada com as mudanças e dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais do momento em que se propõe uma construção curricular desse nível de ensino<sup>13</sup>. Não é uma questão apenas pedagógica, é também política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, além de também ser concordante com a história e do que nela se define as relações entre trabalho e educação<sup>13,14</sup>.

A história da educação formal como conhecida atualmente, no Brasil, começa com a chegada da Companhia de Jesus, com os padres jesuítas que faziam parte do grupo de colonizadores. Estes jesuítas foram os responsáveis pelo lançamento das bases educacionais, que se desenvolveram progressivamente<sup>13</sup>. Como apontado por Azevedo<sup>15</sup>, a educação de

elite tornou-se bastante influente no sistema educacional da Companhia de Jesus através do ensino literário de fundo clássico. O ensino era exclusivo aos sujeitos das classes dominantes, pois os jesuítas seguiam os interesses políticos e religiosos da elite portuguesa<sup>13</sup>. “E assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus”<sup>16</sup>(p. 21).

Pensar a educação no período colonial não significa pensar a formação da classe popular, pelo contrário, o povo foi excluído do sistema educacional dos jesuítas. Estes tinham como público-alvo a educação de elite, e isso também servia como patamar para ascensão social<sup>13</sup>. Esse sistema educacional era base para uma “cultura intelectual transplantada, alienada e alienante”<sup>17</sup> (p. 35).

Em 1759, Marquês de Pombal expulsa a Companhia de Jesus dos seus domínios em Portugal e também nas colônias, “influenciado pelas ideias dos enciclopedistas franceses, ele pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas”<sup>16</sup> (p.26). Porém essa modernização não repercutiu efetivamente no ensino praticado<sup>13</sup>.

Somente após a independência, em 1838, foi fundada a primeira escola pública secundária na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II<sup>13</sup>. Esta escola era organizada em sistema seriado com o objetivo de servir de modelo para os demais estabelecimentos, que “embora não estivesse fechado para os ‘despossuídos’, privilegiava a elite para poder instruir e formar, naquele nível, comerciantes, industriais e funcionários para as repartições públicas”<sup>18</sup> (p.792).

Pereira<sup>13</sup> aponta para a importância de compreender o longo período até a Revolução de 1930, no qual Getúlio Vargas deu início a um novo momento de centralização política, que pouco se fez de concreto pela educação brasileira, “a educação finalmente surgiu como prioridade nacional”<sup>19</sup> (p.21). Foi um período marcado pelas lutas ideológicas sobre as formas de condução do governo, acarretando a essa nova realidade a necessidade de uma força de trabalho mais especializada, com um projeto econômico pautado pela industrialização, o que implicava em maiores investimentos na educação<sup>13,20</sup>.

Antes disso, vivendo a maioria da população na área rural, num país recém-liberto da escravidão sem qualquer política indenizatória ou compensatória, além de manter a estrutura agrária de produção, a necessidade de escolas era pouco sentida. Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil<sup>20</sup> (p. 33).

Neste novo contexto, existiam duas perspectivas distintas e opostas sobre as propostas de educação no Brasil, de um lado os grupos chamados “pioneiros”, que defendiam a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e, de outro, os “conservadores”, principalmente católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa, a diferenciação por gênero, o ensino privado e com a responsabilidade da família<sup>13,21</sup>.

Com o crescimento econômico no país nas décadas de 1940 e 1950 houve o surgimento de algumas escolas estaduais construídas com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados, com laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros recursos didáticos<sup>13</sup>, contudo, embora oferecessem boas condições de ensino e de trabalho, estas escolas públicas possuíam um caráter extremamente elitista e seletivo, tanto pela forma de ingresso quanto de progressão<sup>22</sup>.

Para Cunha<sup>23</sup>, a estruturação do Ensino Médio objetivava a modernização do país em termos econômicos dentro de uma visão que conferia ao sistema educacional a função da preparação da mão de obra qualificada.

Como o país vivia uma fase de grande crescimento econômico e o subdesenvolvimento era atribuído, principalmente, à falta de qualificação para o trabalho, a educação escolar era vista como via privilegiada para o desenvolvimento do país e para uma perspectiva de mobilidade social ascendente<sup>13,23</sup>.

No período da Ditadura, no Brasil, a educação passou por algumas transformações que foram marcadas por um excesso de tecnicismo que acabou por dimensionar o caráter profissionalizante da educação<sup>24</sup>.

Apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Ensino Médio foi alvo de uma reforma estrutural e curricular, na qual se estabeleceu a separação compulsória entre o Ensino Médio de caráter propedêutico e a educação profissional<sup>13</sup>. Além disso, introduziu a ideia do desenvolvimento das competências como objetivo central das novas diretrizes curriculares<sup>25</sup>.

Já no governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003-2010), houve a tentativa de reintegração entre Ensino Médio e Ensino Profissional, criando a possibilidade da articulação mediante a modalidade “ensino médio integrado”<sup>13</sup>. Contudo, essa reintegração não foi obrigatória, ou seja, “trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação”<sup>26</sup> (p. 102).

Neste sentido, entende-se por educação inclusiva o processo que inclui, em todos os níveis da rede regular de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, garantindo-lhes, além do acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento a que todos têm direito<sup>27</sup>.

Alguns marcos nacionais e internacionais foram importantes para a compreensão de educação inclusiva, no Brasil. Em relação ao contexto internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca propõem aos governos a produção de políticas públicas que visem, por meio de reformas na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças<sup>27</sup>.

No Brasil, esses documentos mundiais influenciaram a elaboração de políticas públicas para a educação voltadas para o direito de todos ao ensino escolarizado. A Constituição de 1988 coloca em seu artigo 205 a educação como direito universal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, determina a obrigatoriedade dos responsáveis em garantir a matrícula nas instituições de ensino<sup>27</sup>.

Além disso foi publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estes documentos contribuíram para a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001.

Considerando todas as variáveis envolvidas no processo de inclusão escolar, tais como a elaboração de políticas públicas voltadas para a legitimação dessa inclusão, a organização estrutural da escola, de seus recursos financeiros, materiais e pedagógicos, da qualificação de seus profissionais e de suas condições de trabalho e de carreira se faz necessária uma completa reestruturação social que tenha como meta a instituição de uma orientação amplamente democrática que, mais do que arquitetar direitos, seja capaz de construir uma realidade de fato equitativa na qual todos os sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos<sup>27</sup> (p.3)

Com a democratização do acesso às instituições formais de ensino, a escola tem se transformado em uma instituição capaz de colocar no âmbito da convivência, múltiplos marcadores de diferença que se relacionam com a produção de culturas e identidades nesse contexto.

A escola pode ser considerada como um espaço de reprodução social, podendo ser um lugar transmissor de “conservadorismo, rotina e inércia”<sup>28</sup>. Se a escola pode influenciar pensamentos desse cunho, também é possível pensar em uma mudança de práticas dessa instituição para que, a partir dela, haja transformação de comportamentos e atitudes para além

de seus muros, propiciando não só um espaço escolar baseado em conteúdos, mas uma sociedade que seja mais abrangente e respeitosa com as diversidades e diferenças existentes no cotidiano.

Muitas são as dificuldades de professores e estudantes em lidar com diferenças e diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de classe social e de gênero, e acabam presenciando demonstrações de violência que surgem pela não aceitação e respeito a essas diferenças no contexto escolar.

Assim sendo, um dos principais conflitos existentes nessas relações institucionais talvez já não seja o de acesso e integração dos sujeitos em diferentes níveis de assistência e serviços, e sim a maneira seletiva com que essa rede de serviços e instituições funciona, construindo cotidianamente fronteiras que mostra quem pode ser aceito e quem não pode fazer parte desse enquadramento, ou melhor, quem deve se inserir nesse sistema de forma marginal<sup>12</sup>.

## 1.1 Objetivos

O objetivo desta pesquisa foi identificar quais são as principais formas de preconceito e violência contra diferenças e diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de classe social e de gênero que acontecem dentro do contexto de instituições de ensino médio na cidade de Vitória (ES), na perspectiva dos professores e estudantes desses afirmam já ter presenciado ou vivenciado situações como essas.

A partir disso, teve-se o intuito, também, de analisar quais são as causas mais frequentes dos casos de preconceito e violências ocorridos no espaço escolar, possibilitando a organização de dados de forma geral, que permitisse à reflexão das realidades vivenciadas por professores e estudantes dentro das escolas de ensino médio de Vitória (ES).

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 e 2017. O primeiro contato com as escolas foi feito através de e-mails, telefonemas e, posteriormente com visitas pessoais

anteriormente agendadas. Ao aceitarem participar da pesquisa, foram entregues, aos estudantes e professores, questionários com perguntas semiabertas sobre diversos temas que abordavam os preconceitos e violências ocorridas dentro do contexto escolar, sendo sempre informada a participação voluntária e confidencial da pesquisa.

Sobre as questões éticas, a pesquisa foi submetida à aprovação da Secretaria de Educação do Espírito Santo. Neste momento, foram apresentados os pesquisadores, a proposta da pesquisa e os delineamentos referente aos métodos e procedimentos. Após a aprovação da proposta pela Secretaria de Educação, foram enviados o documento de aprovação, além de uma cópia da proposta de pesquisa e do financiamento por parte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.

Desta forma, ficou combinado com todas as escolas que a participação nesta pesquisa se daria de maneira voluntária, sem apresentar riscos aos participantes, mantendo-se o sigilo das informações das instituições participantes, dos professores e também dos estudantes. Neste sentido, mesmo que a escola tenha decidido por participar da pesquisa, os professores e estudantes participantes não foram identificados e poderiam decidir por não responder qualquer questão dos questionários ou não participar da pesquisa. Além disso, foi acordado o compromisso de retorno às escolas participantes para apresentação dos dados obtidos.

No caso dos estudantes, na maioria das escolas participantes, os pesquisadores se mantinham na sala de aula para sanar quaisquer dúvidas sobre as questões, já em algumas escolas, a própria coordenação se encarregava de aplicar os questionários. Em algumas turmas foi necessária a explicação, por parte dos pesquisadores, sobre alguns termos básicos como a diferença de sexo e gênero, o que significava cada termo sobre orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual, etc.), entre outras intervenções necessárias para o esclarecimento do conteúdo dos questionários.

As questões abordadas nos questionários visavam primeiramente traçar um perfil dos estudantes como o sexo, gênero, orientação sexual, renda familiar, cor de pele identificada, idade, sendo que para os professores além dessas questões foram abordados também assuntos relacionados à jornada de trabalho, como quantidade de turnos por dia durante a semana e outras questões sobre as condições de trabalho.

Além das perguntas gerais com o objetivo de conhecer melhor o perfil identitário e socioeconômico desses professores e estudantes, também havia questões sobre a realidade de manifestações de preconceito e violências contra as diversidades e diferenças na escola em

questão, procurando identificar quais formas de agressão mais recorrentes (física, verbal, psicológica) e as possíveis causas das ocorrências (religião, cor de pele, condição socioeconômica, sexualidade, gênero, etc), em que local da escola há maior frequência de violências, qual seria a reação pessoal ao ver algum colega sendo agredido, entre outras questões, além das diferenciações entre sofrer e cometer determinados tipos de violências e discriminações.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das 29 instituições de ensino médio da cidade de Vitória, 14 são públicas e 15 privadas. Dentre as escolas que aceitaram participar da pesquisa, 10 são públicas e uma de caráter privado, totalizando um número de 11 escolas participantes.

#### 3.1 Caracterização dos estudantes

Foram preenchidos 901 questionários de estudantes, sendo que pouco mais de 60% se identificaram como pertencentes ao sexo feminino, 39% ao sexo masculino e 0,4% se identificaram como transexual. Em relação ao gênero, 60% se identificaram como feminino, 39% masculino, 0,3% trans e 0,7 não responderam. Já sobre a orientação sexual, 86% afirmaram ser heterossexual, 3% homossexual e 8% bissexual. Cerca de 67% dos estudantes responderam pertencer a alguma religião, sendo a mais comum entre os próprios a cristã/evangélica (com média de 38%) em segundo lugar a cristã/católica (com média de 34%), contudo, a umbanda, candomblé, testemunha de jeová e adventista também foram religiões citadas, o que indica a diversidade religiosa dentro do contexto escolar ser bastante grande.

Em relação à cor de pele declarada, foi possível perceber as diferentes concepções sobre cor de pele e questões raciais. As principais cores citadas foram: pardo, branco, negro, preto, moreno, amarelo e indígena, o que problematiza a concepção tradicional de raça/etnia proposta pelo IBGE, além de deixar evidente que apenas 20% se considera branco e que o restante está entre as diferentes concepções de população negra, parda e descendentes de orientais e indígenas.

Na temática família, grande parte dos estudantes mora com três ou mais pessoas, o que nos levou a reflexão sobre as diferentes configurações familiares. Cerca de 50% dos estudantes moram somente com a mãe, cerca de 35% somente com o pai, além de outras pessoas como, por exemplo, avós, tios, primos, cunhados, etc., problematizando assim a concepção, do senso comum, de “família tradicional”, na qual se consideram apenas ambos os pais e irmãos. Além disso, a grande maioria das famílias tem a renda mensal entre R\$1.000 e R\$3.000.

### 3.2 Estudantes e as questões de violência

Sobre a temática da violência, cerca de 70% dos estudantes disseram já ter presenciado situações de violência e 41% disseram ter vivenciado (sofrido ou cometido), ambas no contexto escolar. Dentre os que vivenciaram, cerca de 85% afirmam ter sofrido e 37% <sup>1</sup>assumem ter cometido.

A violência verbal é descrita como a maior forma de violência dentre os estudantes (cerca de 80%), ficando a violência física em segundo lugar (70%). Apesar de muitos não responderem os motivos dessas violências e outros ainda afirmarem não ter conhecimento, as causas listadas pelos estudantes variam muito: problemas de relacionamento, orientação sexual, *bullying*, machismo, gênero, entre outros. Este dado mostra o número bastante elevado e certamente deve ser levado em consideração, no sentido de se propor ações que compreendam os reais motivos destas violências vivenciadas no contexto escolar, com vistas à produção de uma escola mais segura e respeitosa para todos.

Além disso, é necessário entender os motivos de tantos estudantes afirmarem terem vivenciado ou presenciado situações de violência, mas não relatarem a causa das mesmas. Nesse sentido, é possível também observar que a instituição escola também é um espaço de reprodução e produção de preconceitos vivenciados socialmente (homofobia, racismo, machismo, entre outros), sendo de extrema importância intervenções da instituição com o objetivo de alcançar maior respeito e equidade em relação às diversidades e diferenças.

Os estudantes, cerca de 51%, afirmaram ainda que já fizeram algum tipo de “brincadeira” sobre diferenças e diversidades (étnicas, religiosas, de gênero, de orientação sexual, etc.) no contexto escolar, e 67% dos estudantes acreditam que estas “brincadeiras” são

---

<sup>1</sup> Neste item, a soma das porcentagens não totaliza 100%, pois alguns estudantes referiram que sofreram violência e também cometeram violência contra outros estudantes.

tipos de violência. Neste sentido, este dado reforça a ideia de que estes temas precisam ser debatidos no contexto escolar. É preciso uma formação adequada que ajude os estudantes a compreenderem os frágeis limites entre brincadeiras, ofensas e opressões.

A pesquisa também proporcionou informações sobre os locais em que os estudantes percebem ou acreditam que ocorrem o maior número de situações de agressão, sendo que 38% indicaram a sala de aula e 36% no pátio, apesar de outros lugares onde há menos concentração de pessoas em um mesmo momento também serem citados como banheiro e sala da coordenação, por exemplo. Nesses lugares mais citados como a sala de aula e o pátio estão expostos à violência tanto estudantes quanto professores, mostrando mais uma vez a necessidade de discussão e formação de profissionais capazes de lidar com estas questões de violências e agressões no contexto escolar.

Sobre o tema da inclusão/exclusão no contexto escolar, 33% dos estudantes acreditam que existe exclusão escolar para alguns estudantes e apontaram algumas situações mais comuns como, por exemplo, questões relacionadas às deficiências no contexto escolar e também relacionadas à orientação sexual dos próprios estudantes.

Quando questionados sobre se achariam normal casais andando de mãos dadas na escola, 74% dos estudantes responderam que seria normal se fosse um casal heterossexual. Já quando a pergunta foi sobre um casal homossexual este número caiu para 54%. Apesar de, em outra questão apenas 16% responderem que são preconceituosos, aqui vemos que alguns casos são encarados de formas distintas. Esta distinção na forma de compreender tem reflexos nas distinções nas formas de lidar, e é exatamente por isto que estes temas precisam ser debatidos no contexto escolar, para que seja possível colocar em evidência as diferentes formas de se compreender e lidar com as diversidades no contexto escolar.

Os dois dados citados anteriormente, tanto o da exclusão de casais homossexuais percebidos pelos estudantes como o fato de não acharem normal um casal homossexual andar de mãos dadas pela escola, mostram o quanto a orientação sexual e o respeito as diversidades ainda é um assunto distante dos estudantes.

Louro<sup>29</sup> discorre sobre o quanto as instituições, incluindo o corpo pedagógico escolar, contribuem muitas vezes para que seja formada uma pedagogia da sexualidade, propagando apenas um modo, único e certo, de se viver a sexualidade: na forma heterossexual, fazendo com que as outras pessoas que não se encaixam nesse padrão, sofram e fiquem com marcas e traumas que às vezes duram pela vida toda. O que Louro<sup>29</sup> traz, fica evidente nos dados

citados, pois os estudantes ainda diferenciam as possibilidades de demonstração de afeto no contexto escolar, alguns afetos sendo possíveis de demonstração pública, e outros relegados apenas ao privado.

Em relação ao papel da escola no trato com as diferenças e diversidades existentes no contexto escolar, 28% dos estudantes relatam que não consideram que a própria instituição lide de forma adequada nessas situações, indicando que a mudança que desejam do corpo pedagógico seria mais respeito e uma formação pedagógica diferente da atual. De fato, o que encontramos atualmente no currículo da maioria dos cursos em nossa realidade capixaba, é uma defasagem de disciplinas que abordem questões raciais, de sexualidade e de outros temas que são importantes para a formação pedagógica dos professores na sala de aula, fazendo com que não haja uma preparação profissional para que os professores aprendam, de fato, a lidar com situações diferenças e de violências ocorridas no contexto escolar provindas de preconceito em relação às diversidades.

Quando perguntados sobre quantas vezes eles já presenciaram casos de violência na escola, os estudantes responderam já ter presenciado mais de cinco agressões por: questões raciais (42%), de sexualidade (42%), religiosas (34%), econômicas/de classe social (22%), de gênero (30%). Estes dados mostram o quão presente estão as agressões às diversidades e diferenças no contexto escolar. É preciso, assim, compreender que estas são questões sociais de extrema importância e que precisam ser trabalhadas, também e não só, no contexto escolar. Importante destacar que apenas 20% se declaram brancos e mesmo assim as agressões em relação às questões raciais foram uma das mais vistas dentro do contexto escolar. Esse dado é corroborado pela realidade brasileira na qual o racismo é ainda muito presente, mesmo que “velado”. O espaço escolar acaba sendo, também, um espaço em que há a reprodução desse racismo, sendo necessária uma proposta de educação que produza fissuras nos currículos tradicionais, que muitas vezes acabam não dando conta da pluralidade e da diversidade.

### **3.3 Caracterização dos professores**

Em relação aos professores, foi possível perceber a baixa adesão dos mesmos. Ao todo 34 professores de 6 escolas públicas tiveram participação na pesquisa.

Dentre os 34 professores, 56% se consideram do gênero feminino e 44% do masculino. Além disso, 91% se declaram heterossexuais e 9% homossexuais.

Em relação à religiosidade, 76% declaram ter algum tipo de religião e, deste total, as religiões citadas foram católica, evangélica, candomblé e espírita, o que novamente reforça a

ideia de que a diversidade religiosa faz parte dos diferentes perfis não só entre de estudantes como também de professores.

Quando perguntados sobre a cor de pele, vemos que 50% dos professores se declaram brancos, 41% pardos, 9% pretos, mostrando novamente as diferentes formas de se compreender questões étnicas e raciais.

Em relação aos professores, 88% afirmam que sua jornada de trabalho influencia no seu rendimento em sala de aula, destacando que grande parte tem reflexo no cansaço, na falta de tempo para planejamento e em situações como sobrecarga, estresse, e falta de motivação. 59% dos professores se sentem pressionados em seu cotidiano na escola, e deste total, alguns apontam que a pressão vem deles próprios para dar conta do rendimento exigido no trabalho, além de pressões por parte dos estudantes e seus familiares, e também pela pressão exercida pela própria escola.

### **3.4 Professores e as questões de violência**

Grande parte dos professores (81%) acredita que os casos de violência que acontecem no contexto escolar devem ser tratados em sala de aula, dizendo que a escola é uma extensão da sociedade, tendo como um de seus objetivos a colaboração no exercício da cidadania dos estudantes. Já 19% acreditam que não é papel do professor abordar estes temas, apontando alguns que esses casos devem ser tratados como “caso de polícia” e outros que acreditam ser de responsabilidade apenas da direção e/ou coordenação pedagógica lidar com essas questões. Como já comentado, a falta desses temas nos currículos capixabas de cursos de licenciatura, além de contribuir para o déficit de preparo para lidar com tais assuntos, também corrobora para a ausência de interesse de alguns professores em discutir temas tão importantes como o respeito às diversidades e diferenças no contexto escolar.

Quando questionados se já presenciaram algum tipo de violência no contexto escolar, 76% responderam já ter presenciado pelo menos uma vez, sendo violências verbais, físicas e/ou psicológicas por motivos como intolerância e desrespeito às diferenças. 37% dos professores afirmaram ter vivenciado algum tipo de violência e, deste total, a grande maioria afirmou ter vivenciado violências verbais ou psicológicas no contexto escolar. Deste total,

83% afirmaram terem sido vítima de algum tipo de violência e 9%<sup>2</sup> afirmaram ter cometido algum tipo de violência no contexto escolar.

Estes dados novamente apontam para a grande ocorrência de casos de violência e agressão no contexto escolar. Os números são bastante altos se pensarmos nos tipos de relação que estão sendo construídas nestas escolas. É muito preocupante identificar que quase 4 em cada 10 professores já vivenciaram algum tipo de violência em seu ambiente de trabalho, ainda mais complexo é pensar que este ambiente de trabalho é o local de formação cidadã e democrática.

Apesar do grande número de professores afirmarem já ter sofrido alguma violência, 94% relatam que a escola lida bem com as diferenças e diversidades no contexto escolar. 15% dos professores afirmam que já fizeram algum tipo de “brincadeira” sobre diferenças e diversidades (étnicas, religiosas, de gênero, de sexualidade, etc.) no contexto escolar, e 91% dos professores acreditam que estas “brincadeiras” são tipos de violência. Neste sentido, este dado reforça a ideia de que estes temas precisam ser debatidos no contexto escolar, também pelos educadores. Alguns colocam que estas brincadeiras são comuns e que, por já terem passado por estas experiências, acreditam não haver problema nenhum. Outros colocam que as brincadeiras com diferenças e diversidades podem acontecer dependendo do contexto em que elas forem empregadas, mas a maioria afirmou que podem ser falta de respeito e podem ofender os estudantes.

Quando questionados sobre se achariam normal casais heterossexuais andando de mãos dadas na escola, 39% dos professores responderam que sim. Já quando a pergunta foi sobre um casal homossexual este número caiu para 30%. A maioria dos professores acredita não ser normal casais de estudantes andarem de mãos dadas na escola, contudo existe a diferença de percepção quando os casais são heterossexuais ou homossexuais. Além disso, é importante destacar que a maior parte não considera adequada qualquer demonstração de carinho (tanto de casais heterossexuais quanto de homossexuais) dentro da escola. Louro<sup>29</sup>, diz que a escola se constitui em um espaço em que a sexualidade é negada, no intuito de produzir corpos que sejam assexuados, pelo menos ali sob supervisão, como forma de controle dos corpos e dos desejos.

---

<sup>2</sup> Neste item, novamente o total não é somado em 100%, pois os professores poderiam responder que sofreram violências e também cometeram, por isso as porcentagens são diferentes.

Em relação ao número de vezes que eles já presenciaram casos de violência na escola, os professores responderam já ter presenciado mais de cinco agressões por: questões raciais (36%), de sexualidade (36%), religiosas (33%), econômicas/de classe social (31%), de gênero (36%). Apontando que os lugares em que percebem mais as situações de violência são a sala de aula e o pátio, chegando bem próximo à resposta dos estudantes. A sala de aula sendo o lugar mais citado, tanto por professores quanto por estudantes, demonstra a necessidade de se debater as questões de diferenças, diversidades e violências dentro deste contexto.

#### 4 CONCLUSÃO

Diante dos dados apresentados e da discussão, é possível perceber que apesar da escola estar repleta de diversidades em seu contexto e cotidiano, há ainda muitos casos de preconceito, discriminação e outros tipos de violência que ocorrem nesse espaço. Essa contradição ocorre devido aos diferentes interesses sociais, que podem ter perspectiva de manutenção da ordem e dos valores hegemônicos ou a contestação destes valores e busca por transformações sociais e pela proliferação de múltiplas formas de se viver.

Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem. Para Petitat<sup>30</sup>, a escola contribui para a reprodução da ordem social. No entanto, ela também participa de sua transformação, às vezes intencionalmente e em alguns momentos as transformações acontecem para além dos muros escolares. Nesse contexto, a gestão da escola, os educadores, os pais dos estudantes e a comunidade em geral necessitam compreender que a escola é um espaço social comum e bastante complexo.

É preciso compreender que toda e qualquer ação no contexto escolar é repleta de sentido e está vinculada a distintas concepções de sociedade e de possibilidade de existências. Quando a escola se posiciona ou não no enfrentamento às violências, este posicionamento se reflete em concepções mais autoritárias ou democráticas de sociedade.

Neste sentido, é importante a percepção de que a escola tem um papel social de formação de cidadão, mas que este papel não é único e exclusivo da instituição escolar. É preciso compreender que as ações intersetoriais são importantes e necessárias para a produção de uma escola mais justa e respeitosa, quando falamos de diferenças e diversidades sociais.

## Referências

1. Sposito MP. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1998.
2. Minayo MC, Assis SG, Souza ER, Njaine K.; Deslandes SF, Silva CMFP, et al. Monteiro MCN. **Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
3. Guedes MG. **Violência, Escola e Diálogo. Dissertação de Mestrado em Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.
4. Imbernón F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
5. Abramovay M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
6. Abramovay M, RUA, MG. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
7. Tuvilla RJ. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
8. Beaundoin MN, Taylor M. **Bullying e desrespeito: como acabar com esta cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
9. Nascimento MGCA. **Violência na escola: o que pensam os (as) professores (as)**. Século XXI, Rio de Janeiro, nov. 2006.
10. Miskolci R, Leite JJ. **Diferenças na educação: outros aprendizados**. 1ª ed. São Paulo: EduFSCar, 2014.
11. Monzeli GA. **Em casa, na pista ou na escola é tanto babado: espaços de sociabilidade de jovens travestis**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
12. Kuenzer AZ. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: Saviani D, Sanfelice JL, Lombardi JC. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
13. Pereira, BP. **Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

14. Kuenzer AZ. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
15. Azevedo F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura do Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: Ed. UnB, 1996.
16. Werebe MJG. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
17. Romanelli O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
18. Ristoff DI, Bianchetti L. **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional**. Avaliação, Campinas, v. 17, n. 3, p.787-824, nov. 2012
19. Schwartzman S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, 318p.
20. Bittar M. **Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica**. In: BITTAR, M.; Lopes RE. (orgs.). **Estudos em fundamentos da educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 21-49.
21. Nascimento MNM. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 77-87, 2007.
22. Pinto JMR. **Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, v. 2, n. 1, p. 135-151, 2004.
23. Cunha L. **A Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.
24. Ramos MN. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência, e da cultura**. In: Frigotto G, Ciavatta M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.
25. Brandão CF. **O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.
26. Ciavatta M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In.: Frigotto G. et al. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
27. Deimling, NNM; Moscardini, SF. **Inclusão Escolar: Política, Marcos Históricos, Avanços e Desafios**. Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional, n. 12, v. 1, p. 3-21, 2012.

28. Filho Faria LMF; Gonçalves IA; Vidal DG, Paulilo AL. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 1, p.139-159, 2003.
29. Louro GL. **Pedagogias da Sexualidade.** In: O corpo educado, 2003.
30. Petitat, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

---

\* Este artigo é parte de resultados da pesquisa intitulada “Diferenças e diversidades na escola: pesquisa com professores e estudantes de ensino médio no município de Vitória”, contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), processo número 0499/2015 do edital FAPES N° 006/2014.

**Contribuição das autoras:** Os dois autores foram responsáveis pela redação do texto e aprovaram a versão final do artigo.

Submetido em: 04/06/2018

Aceito em: 01/10/2018

Publicado em: 31/10/2018