



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELILIAN BASÍLIO E SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLAS COM
VIOLÊNCIA E SEM VIOLÊNCIA EM TERESINA**

TERESINA

2011

ELILIAN BASILIO E SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLAS COM
VIOLÊNCIA E SEM VIOLÊNCIA EM TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

Co-Orientador Prof^o Dr^o Luís Carlos Sales

TERESINA – PI

2011

ELILIAN BASILIO E SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLAS COM
VIOLÊNCIA E SEM VIOLÊNCIA EM TERESINA**

Dissertação de Mestrado aprovada em: 27/05/2011.

Banca Examinadora:

Professora Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim – UFPI/CCE

Orientadora

Professora Dr^a. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (UFC)

Examinadora Externa

Professor Dr. Luís Carlos Sales (UFPI/CCE)

Co-orientador

Prof^o Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI/CCE)

Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma muito especial, ao pai celeste pelo dom da vida, pois durante a minha caminha cobriu-me de saúde, coragem e fé.

Agradeço, especialmente, aos professores das escolas de Ensino Fundamental, do 6º ao 9º da Semec que contribuíram para a realização da pesquisa, fornecendo dados importantes sobre a realidade de escolas que atuaram ou atuam.

Agradeço a todos os/às colegas da Semec que não me deixaram só nesse momento de pesquisadora que parece tão solitário, mas, jamais seria possível construí-lo sem a colaboração de todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, estiveram ao meu lado. Obrigada pela amizade de todos/as que das mais diferentes formas, ajudaram para realização desse trabalho.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Teresina/SEMEC pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Agradeço ao Dr. Washington Bomfim ex-secretário de educação pelo apoio dispensado.

A toda minha família especialmente minhas tias Iracema e Joana. Muito obrigada pelo incentivo nos estudos.

Às minhas irmãs e irmãos, que muito representam para mim e do seu jeito procuram colaborar para que esse momento acontecesse.

Às sobrinhas/os pela torcida sempre que a “tia linda” subia um degrau a mais, rumo a essa caminhada.

Às minhas cunhadas que sempre me passaram otimismo e perseverança.

Agradeço a amiga Edna Raposo (a Raposo) pela paciência com que sempre me ouve e pela sua sincera e eterna amizade.

Agradeço a querida Orientadora Professora Doutora Maria Do Carmo Alves do Bomfim pela compreensão que sempre me dispensou.

Agradeço de maneira muito especial, a Professora Doutora Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, pelo privilégio no momento da qualificação do trabalho e que hoje, me honra com sua presença na conclusão do mesmo.

Agradeço ao Professor Doutor Luís Sales, meu Co-Orientador, pela competência em acompanhar a realização desse trabalho. Não saberei nunca encontrar palavras suficientes para expressar minha eterna gratidão e admiração que tenho pelo senhor.

Agradeço a todos os docentes do Mestrado em Educação, especialmente, as Professoras Doutoras Antonia Edna, Glória Lima e Bárbara Macedo pela alegria da amizade.

Agradeço ao Professor Doutor Antonio de Pádua pela colaboração para qualidade deste trabalho.

Agradeço a 17ª Turma do Mestrado em Educação/UFPI pela oportunidade de fazer preciosas amizades, das quais não quero esquecer-las.

Agradeço a colega Lucimara que já nos deixou, mas a rápida convivência me ensinou a pureza de ser mulher.

Agradeço à amiga Socorro Castelo Branco, pelas palavras de apoio e perseverança que sempre me deu nas horas de aflição. Obrigada querida!!

Agradeço de maneira muito especial à amiga confidente, Genilda pela amizade sincera, pelas longas horas de escuta, pela paciência que teve em me ajudar a ser mais tolerante, em aceitar o tempo de cada pessoa e suas diferenças. Com você tenho procurado me manter mais tranqüila. Valeu amiga pela sua preciosa sabedoria!! Um grande privilégio!!

Agradeço ao amigo Raimundo da 18ª Turma do Mestrado, pela generosidade com que se dispôs em ajudar-me.

Agradeço aos meus particulares amigos e amigas por compreender minha ausência nas ocasiões que não pude estar presente.

Agradeço a todos e a todas que estão aqui nesse momento fazendo parte da alegria dessa conquista.

Agradeço, ao meu querido e lindo João Henrique Filho, razão do meu viver, pela compreensão nos momentos que não pude jogar bola com você, foram tardes infindáveis na frente do computador... Acho que agora mamãe poderá brincar com você. Te amo muito filho.

Agradeço de forma especialíssima, ao meu querido marido, companheiro de todas as horas e de todos os sonhos, as palavras me faltam para expressar o seu importante papel nessa longa e sofrida caminhada que hoje se materializa. Só você sabe como cheguei até aqui. Muito obrigada pela sua confiança, paciência, compreensão e amor. Estamos juntos nesse momento e não saberia dizer como seria minha vida, hoje, sem você.

A alguém muito especial, o qual devo todo meu respeito e apreço. Somente as pessoas do coração grande e generosa podem se tornar bons mestres. Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes. Fui sorteada por ter encontrado no meu caminho, pessoas como você. Pacientemente fui lapidada, como um diamante, foi assim que me senti. Quero aqui, diante do céu que nos cobre, dedicar esse trabalho a você Profº Luís Sales pela imensa dedicação, paciência e respeito que sempre teve por mim.

O ser humano é complexo e contraditório, ambivalente em seus sentimentos e condutas, capaz de construir e destruir. Em condições sociais de escassez, de privações e de falta de perspectivas, as possibilidades de amar, de construir e de respeitar o outro ficam bastante ameaçadas. Na medida em que a vida à qual está submetido não o trata enquanto homem, suas respostas tendem à rudeza de sua mera defesa da sobrevivência.

Cenise Monte Vicente

SILVA, Elilian Basílio e. **Representações sociais de professores sobre escolas com violência e sem violência em Teresina.** Dissertação (Mestrado em Educação). 142f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo conhecer o conteúdo das representações sociais de professores sobre escolas do 6º ao 9º com violências e sem violências, em Teresina, procurando examinar se os professores mudam sua prática conforme o contexto em que atuam. O referencial utilizado apoiou-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), por entendermos que a referida teoria fornece elementos conceituais, necessários para compreendermos o que pensam os docentes sobre as escolas em que trabalham ou já trabalharam. Além desse teórico, trabalhamos com os estudos de Abramovay (2003); (2006); Bomfim (2006); Matos (2006); Charlot (2005); Debarbieux e Blaya (2002) e outros que discutem a temática das “violências”. Para realização da pesquisa, recorreremos a uma abordagem quali-quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada, aplicados a 30 professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Teresina que tinham ou que tiveram experiências nas duas realidades: escolas com violência e escolas sem violência. A partir dos relatos dos professores, as falas transcritas foram submetidas a uma análise de conteúdo, por meio da técnica análise categorial, conforme Franco (2003). Após a definição e análise das categorias, elegemos três eixos representacionais: escola, aluno e família. Segundo os entrevistados, os elementos que caracterizam uma escola com violência estão relacionados à falta de disciplina dos alunos, à sua agressividade, à dificuldade do professor em controlar os conflitos e às violências que vão acontecendo no dia a dia da sala de aula ou no entorno. Todos esses elementos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para desgastar a atuação dos professores em sala de aula. Tal desgaste justifica os relatos dos professores entrevistados, ao afirmarem que mudam sua prática pedagógica conforme o contexto escolar em que atuam, pois 63% deles dizem *adequar-se à realidade dos alunos e, também, da escola.*

Palavras chaves: Violência Escolar. Representações Sociais. Docentes.

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHER ABOUT VIOLENT AND NON-VIOLENTE SCHOOL OF TERESINA

This paper aimed to know the content of social representation of teachers on schools considered violent and schools considered non-violent, trying to examine if teachers change their practice as the context in which they work changes. The reference used was based on the Social Representations Theory (Moscovici, 1978) because we feel that this theory provides the conceptual elements necessary to understand what teachers think about the schools where they work. We also based our assumptions on the theoretical studies of Abramovay (2003); Abramovay (2006), Bomfim (2006), Matos (2006), Charlot (2005); Debarbieux and Blaya (2002) and others that have been discussing the theme of "violence". This research used a qualitative and quantitative approach. The data collection instruments used were the questionnaire and semi-structured interview, implemented with 30 teachers from 6th to 9th grades elementary school all belonging to public school of Teresina municipality who have had experiences in both cases: schools considered violent and schools considered non-violent. After data collected, the oral speeches were transcribed and subjected to a content analysis, through categorical analysis technique, according to Franco (2005). After the definition and the analysis of categories, we chose three main representational axes: school, student and family. According to the answers, the elements that characterize violent schools are those related to the lack of discipline of students, their aggression, the teacher's difficulty in controlling the violence and conflicts that happen in day-to-day classroom or its surroundings. All these elements affect the teaching-learning process and contribute to the burnout of teachers' performance in the classroom. Such burnouts justifies the reports of the teachers interviewed, by claiming that they change their teaching practice as they change to a different school context, because 63% of them state that they behave themselves according to the reality of the students and also the school.

Keywords: Violence Eschool. Social Representations. Teacher.

TABELAS

Tabela 1. Os motivos que caracterizam uma escola com violência, conforme os professores

Tabela 2. Características de uma escola com violência

Tabela 3. Os tipos de violência que os professores já presenciaram na escola ou no seu entorno

Tabela 4. Os professores sentem medo de dar aula em escolas consideradas violentas

Tabela 5. Os tipos de violências sofridas ou presenciadas no entorno da escola pelos entrevistados

Tabela 6. Os professores justificaram por que consideram perigoso trabalhar em escolas nessas localidades

Tabela 7. Fatores apresentados pelos professores para justificarem quando a localidade é violenta, interferem na aprendizagem dos alunos

Tabela 8. Motivos que levam os professores a alterarem a sua prática quando atuam em escolas com violência.

SIGLAS

GEFOR - Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina

GAE – Gerência de Assistência ao Educando da Secretaria Municipal de Teresina

OEA- Organizações dos Estados Americanos

RONE – Ronda Ostensiva de Natureza Especial da Secretaria de Segurança Pública do Piauí

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Teresina

TRSs – Teoria das Representações Sociais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- “VIOLÊNCIAS E VIOLÊNCIA ESCOLAR”	21
1.1–Violência e violência escolar: que fenômeno é esse?	23
1.2– A violência, formas e modelos diferenciados.....	27
2.0– Os problemas freqüentes do ambiente escolar: conflitos, indisciplina, agressividade, e incivilidades, um entendimento possível?	30 43
3.0- A escola e um Projeto de Educação para Paz.....	46
CAPÍTULO 2 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – APORTE TEÓRICO	47
2.1 Representações Sociais: um esboço da trajetória conceitual.....	50
2.2 Representações Sociais: dimensão do espaço social.....	53
CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS TRAÇADOS PELO ESTUDO	57
3.1- A escolha da abordagem metodológica e os fundamentos da Teoria das Representações Sociais.....	58
3.2 - O perfil de escolha dos sujeitos pesquisados.....	60
3.3 - Procedimentos utilizados na coleta de dados.....	63
3.4- Construções, organização e procedimentos de análise dos dados.....	64
CAPÍTULO 4 – ACHADOS DA PESQUISA	66
4.1-A análise e a apresentação dos resultados.....	66
4.2 – Eixos Representacionais que caracterizam uma escola com violência.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	138
Questionário do docente.....	
Roteiro de entrevistas para o docente.....	
Autorização para gravação da entrevista em gravador digital.....	

INTRODUÇÃO

“não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco muda”

Paulo Freire

A grave crise de insegurança que vem atingindo o interior da escola tem sido motivo de preocupação de educadores, pesquisadores e gestores brasileiros. O agravamento dos casos de violência escolar, nos últimos anos, trouxe o tema ao centro das preocupações e discussões. Segundo Abramovay e Castro (2006), hoje, poucos temas têm merecido tanta atenção, como o da violência. A escola se tornou um espaço revelador de conflitos, entre alunos/as, entre alunos/as e professores/as ou entre alunos e outros sujeitos que compõem o cenário de inúmeras instituições escolares. Como tão bem observa Marra e Tosta (2008), a escola, em especial a pública, “tem sido protagonista de vários episódios que têm preocupado a sociedade, principalmente as pessoas que nela se arriscam diariamente, educadores/as, pais/mães, bem como autoridades e pesquisadores” (p. 153).

O agravamento crescente do fenômeno da violência da/na escola é cada vez mais presente no seu cotidiano. Observa-se, portanto, que esse contexto contribui para que se instalem sentimentos de insegurança por todos aqueles que nele convivem.

Para fazer frente a essa preocupação, toda a sociedade, através de pesquisadores, educadores, poderes públicos vem sendo mobilizada no sentido de promover discussões e debates acerca dos crescentes casos de violência escolar, bem como para o seu enfrentamento. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania e da Fundação Perseu Abramo (2009), a violência é o tema que mais preocupa os brasileiros entre 15 a 24 anos (55% do total), à frente da temática emprego (52%) e da educação (17%).

Em Teresina, esse fenômeno social é motivo de preocupação para pais, mães e profissionais da educação, pois nessa capital esse fenômeno no âmbito escolar cresce a cada dia. São ameaças de morte a diretores, roubo de material, briga de gangues, professores esfaqueados, e o mais alarmante, a comercialização e o uso de drogas.

Segundo pesquisa realizada pela UNESCO (2004), a violência é a mesma nas grandes capitais do país. A pesquisadora ligada à Organização dos Estados Americanos - OEA¹, Miriam Abramovay (2002), começou seus estudos sobre violência nas Escolas há sete anos. Uma das pesquisas abrangeu 14 capitais do Brasil, junto a mais de 50 mil alunos e 5 mil professores. Teresina foi pesquisada e a conclusão é que a capital piauiense está, no mesmo patamar de violências das outras capitais do país. Os resultados revelaram que essas violências, junto a outros problemas, estão fazendo com que os professores ensinem menos e os alunos também aprendam menos. Essa é, portanto, uma das questões que deve ser mediada e monitorada, no processo de convivência e de ensino-aprendizagem, do ponto de vista de assegurar a qualidade e satisfação entre professores, aluno, pais/mães e comunidade.

Nesse cenário, evidencia-se o forte papel que a escola tem no enfrentamento desse fenômeno, pois é considerada como expoente principal nesta relação. Em conformidade com Candau (2003), a expectativa de muitos pais e alunos continua sendo a de que a escola proporcione as crianças e aos jovens o acesso a uma “vida melhor”, através de suas funções clássicas: a transmissão dos saberes historicamente construídos, melhorar as convivências humanas em seu espaço e elevar o nível de ensino-aprendizagem de docentes e estudantes, necessários ao desempenho da cidadania e de uma profissão tecnicamente competente para as/os jovens no futuro.

Para isso, a escola é convidada a enfrentar o grande desafio de tentar explicar o fenômeno das violências na sua complexa relação pedagógica. O contexto social de muitas escolas, país a fora, de algum modo, quando tomadas pelas “violências”, sentimentos como o da insegurança, a falta de proteção e a angústia dos atores sociais dessas instruções, trazem consequências enorme no fazer pedagógicos de muitos professores e as relações interpessoais são fortemente abaladas. Para Abramovay e Castro (2006, p.16), o bairro, a rua, onde a escola se localiza e a infraestrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a influência de policiamento e equipamento de segurança de trânsito) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança, alternando, portanto, sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

¹ Instituição internacional criada em 30 de abril de 1948, três anos após a criação da ONU, a Organização dos Estados Americanos - OEA – tem sede em Washington (Estados Unidos). Com 21 países signatários, entre eles o Brasil, reunido em Bogotá, Colômbia, assinaram a carta da Organização dos Estados Americanos [...]. A carta Democrática Internacional entre todos os países membros da OEA foi assinada em 11 de setembro de 2001. O documento visa fortalecer o estabelecimento de democracias representativas no continente.

Para Colombier (1989), a escola não é uma corrida de obstáculos em direção a uma vida futura, mas é um lugar de vida e trocas.

[...] a escola não é mais um local fechado às regras de vida e de trabalho específicos, mas um espaço aberto sobre a vida, para a vida. Ela não é mais um lugar de transmissão oral do saber pelo mestre, mas um lugar de apropriação do saber e do saber fazer de cada um, de acordo com seu caminho e os desejos que o meio educativo e as múltiplas relações nas quais está envolvido despertam nele. (p.85)

Assim, faz-se necessário conceber e assumir a escola com olhar avesso aos estereótipos. Como explicam Abramovay e Castro (2006), trabalhando para a superação das dificuldades, em que as contradições inerentes convivam de forma tolerante e incentivem o processo criativo; mesmo porque a questão da violência, seja no espaço escolar interior ou no seu entorno, não se configura como assunto novo ou recente. Conforme estudos de Odalia (2004), Charlot (2005), Abramovay (2006), Macedo e Bomfim (2007) e outros, a violência é também um fenômeno que atinge todos os grupos sociais.

É importante destacar que esse fenômeno está visivelmente presente em nossa sociedade, em nosso cotidiano. Dessa maneira, seria ingênuo pensarmos que se trata de algo exclusivo de camadas sociais, segmentos ou localidade, ou ainda em espaços considerados violentos, por exemplo, o espaço escolar. Pois, na realidade, o termo “violências” se apresenta de maneira polissêmica e muitos são as suas formas, sentidos, lugares e espaços sociais onde o fenômeno se apresenta, ultrapassando fronteiras.

Segundo Abramovay (2003), baseada em estudos realizados sobre a violência, por exemplo, na Inglaterra, tem sido difícil conceituá-lo no espaço escolar, por entender que esse termo não é aplicado, não é usado pra qualificar “certos atos praticados por professores contra aluno ou vice-versa.” Já na Espanha há certo receio moral ao se classificar “certos atos de violência que são praticados por jovens, crianças, como sendo violência escolar” e nos Estados Unidos esses atos estariam localizados no exterior da escola, atribuídos às gangues, e, portanto, classificados como “delinquência juvenil”, “condutas desordeiras”, ou “comportamentos anti-social”.

Em se tratando de Brasil, o consenso literário, a partir da década de 90, é de que essas “violências” estariam ligadas às “manifestações de agressão contra o patrimônio público, ou voltadas para pessoas, alunos, professores, funcionários, etc.” Podemos perceber que não se trata de uma tarefa fácil, a de buscar conceitos, explicações e causas das violências, principalmente, quando se trata do contexto escolar. (ABRAMOVAY, 2003). É nesse cenário

de debates que surgem discussões na definição ou conceito de violência. Para Macedo e Bomfim,

Apesar das dificuldades para definir o que é violência, existe uma tendência na literatura de conceituá-la de forma mais ampla, entendendo-a como todas as práticas que afetam fundamentalmente os direitos de cidadania, referentes, portanto, ao respeito à integridade física do indivíduo, a igualdade perante a lei, à liberdade de pensamento e convicção, ao direito de não estar sujeito à vontade de outrem, aos direitos coletivos cooperativas, associações etc.), sociais (saúde, educação, lazer), aos direitos, às diferenças referentes à categoria de gênero, de geração, de etnia, raça, de opção política. (2007, p.28)

A realidade, então, diante dessa definição, parece assustadora; nas palavras de Diógenes, a primeira idéia que se estabelece para alguém cujo olhar passa a ser seduzido pela curiosidade acerca das práticas de violência é de que esta é uma dimensão estritamente destrutiva da vida social (1998, p.71). Quando, na verdade, ao adentrarmos na questão de suas diferentes formas, tomamos consciência de que o problema desse fenômeno tem raízes nas questões econômicas, sociais e culturais, bem como na família, na escola e em diferentes espaços de convivência social. Ou seja, a dimensão do problema faz com que seja necessária uma contribuição coletiva para o enfrentamento das crises dentro do ambiente escolar. Segundo Abramaovay (2006, p.32), "A escola vive hoje uma situação de vulnerabilidade às violências várias, aumentando assim sua perda de legitimidade como lugar de transmissão de saberes".

Essas considerações nos levam a construir, hoje, um modelo educacional eficiente, que possa garantir uma educação de qualidade, estimulando a capacidade crítica do educando, de modo que este, em processo de aprendizagem, possa se transformar em sujeito de construção e reconstrução dos saberes ensinados e socializados. Freire (1996, p.39) afirma que, "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação". Ou seja, a escola para todos exige do professor o entendimento de que sua prática deve estar a serviço da socialização e da humanização do homem em desenvolvimento, que o papel do professor é de buscar a melhor forma de ação educativa.

E como, então, falar em práticas pedagógicas, modelos, formas e maneiras de ensinar, a partir do espaço escolar, em contextos conflituosos, violentos e não-violentos? Sem dúvida que fechar os olhos para assuntos incômodos que afetam toda a sociedade só dificulta as relações entre professor e aluno e traz reflexões negativas à aprendizagem e à vida de todos que estão envolvidos nesse processo.

O interesse por essa temática suscitou as seguintes questões norteadoras para realização desta pesquisa: (a) Que representações os professores que trabalham em escolas com violência ou sem violência tem sobre esse fenômeno? (b) Os docentes mudam suas práticas pedagógicas de sala de aula, tendo em vista a realidade dessas escolas?

Outro aspecto relevante para natureza e realização deste trabalho foi a vivência da pesquisadora como técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) há onze anos, e que vem acompanhando a rotina das inúmeras escolas deste município e tem observado nas falas de todos que fazem parte do cotidiano escolar, principalmente dos professores quando afirma que “esses estudantes não aprendem porque são violentos”; ou “porque são indisciplinados”; ou que “não aprendem porque a escola e seu entorno são violentos”; ou ainda, “porque a escola está situada em um bairro considerado violento”; “vivem em localidades de muita vulnerabilidade social”; “porque pertencem a famílias violentas”. Essas questões serviram de motivação para operacionalizarmos a referida pesquisa.

Assim, a partir do contexto, acima comentado, o presente estudo teve como objetivo conhecer o conteúdo das Representações Sociais dos professores sobre escolas com violência e sem violência². Nessa perspectiva, definimos escolas com violência e escolas sem violência como objeto de representação, tendo como base os seguintes objetivos específicos: evidenciar as construções das representações partilhadas pelos docentes acerca do fenômeno da violência que adentra as escolas; captar se os professores, sujeitos dessa pesquisa mudam, sua prática de ensinar, conforme o território “violento ou não violento” da escola onde trabalham ou já trabalharam.

Utilizamos a Teoria das Representações Sociais, como referencial teórico central, visto que essa Teoria visa compreender como determinados segmentos da população constroem seu caminho social acerca de um objeto a ser representado. Seu estudo recai, portanto, sobre as formas de pensar individuais e coletivas, tanto como produto quanto

² A idéia de escolas com violência e sem violência que apresentamos nesse trabalho serve apenas para destacar o que pensam os professores entrevistados, sobre essas duas realidades de escolas. Muito embora não se possa afirmar que uma escola seja somente violenta e a outra não. Acontece que em uma escola os professores evidenciam mais violência que na outra. Assim usamos o termo com violência e sem violência. Pois é impossível não existir qualquer tipo de violência nessas instituições: seja a violência simbólica, a violência física, a violência verbal e tantas outras, no espaço escolar.

processo mental de apropriação da realidade exterior e de elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1997).

Sendo assim, através da Teoria das Representações Sociais, modalidades de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, buscamos fazer uma leitura compreensiva das representações sociais dos profissionais pesquisados sobre escolas com violência e sem violência, construídas nas interações sociais, pelo fato de elas traduzirem a realidade em um conjunto lógico de pensamento que vai constituir a visão de mundo para um dado conjunto social. Pois conforme Jodelet (2001, p.17)

Sempre há a necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não é (apenas) automatismo, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana.

Assim, partindo dessa visão, a Teoria das Representações sociais serviu de referencial para tornar claras as representações dos/as professores/as entrevistados. A importância da vivência desse grupo de profissionais, está relacionada à elaboração das representações sociais que constroem e partilham acerca das escolas com violência e sem violência, uma vez que o ambiente escolar em que atuam ou em que já trabalharam são reveladores de práticas e realidades cotidianas.

A investigação foi realizada entre os anos de 2009 e 2010. A escolha dos sujeitos, para a realização deste trabalho, contou com 30 docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, que atuam no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, junto a adolescentes e jovens, na faixa etária de 12 a 16 anos, que estudam no Ensino Fundamental, e com docentes que trabalham com jovens do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando os seguintes critérios: ter atuado ou atuar, há pelo menos dois anos, em escolas localizadas em territórios considerados violentos e escolas de territórios não-violentos, localizadas nas 04 zonas da capital: zonas norte, sul, leste e sudeste.

A pesquisa de natureza quali-quantitativa nos permitiu utilizar a entrevista semi-estruturada, por ser um instrumento que melhor se ajusta, quando procuramos captar crenças, valores, opiniões e desejos, pois, acreditamos que essa maneira de interagir com os sujeitos, tanto facilita a espontaneidade das respostas quanto revela infinitas interpretações, além de

oferecer valioso conteúdo interpretativo do que estava oculto e dissimulado nos discursos dos professores entrevistados, acerca do objeto de estudo.

As entrevistas aconteceram, ora no ambiente de trabalho dos professores ora na GEFOR/SEMEC³. Logo após a gravação, as entrevistas foram transcritas e, em seguida, procedemos a uma análise de conteúdo, por meio da técnica análise categorial. Os resultados foram analisados, criando-se categorias de respostas, as quais foram apresentadas em tabelas, com base no conteúdo de maior frequência que emergiram das falas dos entrevistados, com características comuns ou que apresentaram relação entre si. E estas foram apresentadas, a partir de eixos representacionais, referentes à escola, aos alunos e às famílias.

Assim, os resultados obtidos nos possibilitaram conhecer o conteúdo das Representações Sociais dos professores sobre escolas com violência e sem violência, como os docentes constroem e partilham suas representações acerca do fenômeno da violência. Isso se tornou relevante para o estudo proposto, oferecendo visibilidade às questões norteadoras desta pesquisa. Avaliar os conflitos vivenciados no interior das escolas de país a fora, merece atenção de todos os envolvidos no processo de educação para a cidadania e para a inclusão social. Os problemas levantados pelos professores acerca do fenômeno “das violências” e seus reflexos na prática de sala de aula impõem um novo olhar sobre a escola. Então, a partir dos objetivos e das questões que norteiam esta investigação foram desenvolvidos os seguintes capítulos:

No capítulo 1 – Discutimos sobre os conceitos de “violências e violência escolar” a partir de teóricos como (ABRAMOVAY, 2006; BOMFIM; MATOS, 2006 e outros), que debatem essa temática, buscando compreender que fenômeno é esse, modelos e formas diferenciadas, de como a violência vem se tornando uma problemática que envolve a sociedade de modo geral, e tem forte ressonância no cotidiano escolar. Para tanto, discutimos também sobre conflitos, indisciplina, agressividade, incivilidade considerados fatores que contribuem para o clima tenso e conflituoso na sala de aula, que emergiram das falas dos professores. Sobre a Cultura de paz na escola, esta é apresentada na perspectiva de estratégias que pode melhorar as relações sociais entre os atores da escola, (BOMFIM; MATOS, 2006; MATOS e JUNIOR, 2010; JARES, 2007 e outros).

No capítulo 2 – Apresentamos uma discussão sobre a importância das contribuições da Teoria das Representações Sociais, com objetivo de apreender, a partir do discurso dos

³ Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina – espaço onde ocorrem formações, dos professores do 6º ao 9º ano, de todas as disciplinas. É realizada de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde.

professores sobre as escolas com violência e sem violência, fazendo uma aproximação da teoria e do que pensam e dizem os docentes.

No capítulo 3 – Apresentamos a trajetória metodológica percorrido pelo estudo e o processo de escolha dos sujeitos, seu contexto e ambiente, e os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como descrevemos os procedimentos analíticos.

No capítulo 4- Discorremos sobre os resultados e análise dos dados, com apoio da teoria das representações sociais, que deu suporte às questões levantadas por essa investigação.

CAPÍTULO I

VIOLÊNCIAS E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Quando buscamos falar de “violências e violência escolar” ou pensamos no seu conceito, nos deparamos diante de um grande dilema, compreender a violência na sua origem, e na sua polissemia, pois, à medida que procuramos compreendê-la, nos deparamos com diferenças, que comumente são usadas como sinônimos: indisciplina, agressividade, microviolências e tantos outros, principalmente, com relação ao contexto escolar. Os atores da escola: professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais, comunidade e a sociedade, de modo geral, atribuem todo e qualquer ato praticado por alunos como sendo violência, fazem uso do seu termo sem a menor preocupação com a sua distinção, mesmo se tratando de simples conflitos, parte da sua rotina ou apenas da quebra de regras pedagógicas de boa convivência social, pré estabelecidas pela escola. Nesse sentido, Silva e Nogueira (2008) consideram preocupante o uso indiscriminado que se faz do termo “violências” e do perigo real de tomá-lo como principal aglutinador simbólico dos eventos “disruptivos” ocorridos na escola e na sala de aula.

Nesse contexto, a escola tem servido de cenário para vários episódios, envolvendo o fenômeno “das violências”, o que se torna, cada vez mais motivo de preocupação para todas as pessoas que convivem no seu interior. Diante dessas situações de instabilidades por que passam muitas das instituições escolares, e compreendendo que se apresentam como agentes que desenvolvem processos educativos, buscamos apresentar algumas discussões fundamentais sobre esse fenômeno, de modo que esses debates possam encaminhar soluções para o enfrentamento “das violências” noticiadas e vivenciadas na escola, em geral.

Assim, este capítulo apresenta os conceitos de “violências e violência escolar”, como uma problemática que envolve a sociedade, de modo geral, e tem forte ressonância no cotidiano escolar, por compreendermos que se trata de um termo que se apresenta de maneira plural, onde muitos são os lugares e espaços sociais em que este se manifesta.

Falar sobre violência ou conceituá-la nos remete a grandes preocupações, tendo em vista que seus sentidos e significados são marcados por processos históricos, sociais, econômicos e culturais. É a partir desse cenário que buscamos perceber como a violência tem se tornado uma das características marcantes da sociedade brasileira e vem fazendo parte do dia a dia da

escola. Procuramos, ainda, situar a escolha do objeto de estudo na linha das discussões e identificar, no contexto, sua relação com os estudos da teoria das representações sociais.

A partir dessas questões consideradas relevantes, utilizamos como referência fundamental a contribuição de autores (as) como Abramovay (2006), Matos (2006), Bomfim (2006), Charlot (2005), que discutem o fenômeno das “violências e violência escolar,” apontando limites e possibilidades de distinção conceitual. Ao final do capítulo, indicamos algumas considerações que permitam justificar as contribuições que o suporte teórico da teoria das representações sociais pode oferecer e levar a uma compreensão do tema desta pesquisa: Representações sociais de professores sobre as escolas com violência e sem violência, observando as orientações teóricas de autores como Moscovici (1978), Jodelet (2001), Guareschi (2003) entre outros.

No âmbito dessas discussões e debates, são muitos os estudos e pesquisas⁴ já realizadas sobre o fenômeno das “violências” e da violência escolar, e cada vez mais vêm adquirindo maior importância na sociedade brasileira, ocupando inúmeras páginas de jornal, rádio e noticiários de TV. Observamos, com isso, a crescente preocupação que aponta para análise do fenômeno, não de forma isolada, mas dentro de um processo social amplo. Sob a ótica de estudiosos e pesquisadores como Abramovay (2006); Bomfim (2006); Matos (2005) que afirmam que a violência cotidiana tem forte representação no contexto de organização da vida social, configurando-se como um sério problema da atualidade, principalmente no espaço escolar.

É um fenômeno que se apresenta de forma muito peculiar pelos sentidos e significados que assumem, implicando uma série de indagações e reflexões. Mas, apesar da literatura apontar dificuldades para definir e conceituar o que seja violência, concordamos com o conceito de que “há violência quando, em situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 2001, p. 10).

Para Abramovay (2006), é preciso olhar cenários, situações e processos sociais quando o tema é violência, inclusive pelas enormes conotações em que “as violências e violência escolar” vem sendo identificadas no seio da sociedade brasileira.

⁴Inúmeros estudos sobre essa temática encontram-se nos trabalhos promovidos pela UNESCO, 2003, Abramovay, 2003, Waiselfstz, 2004, Ortega, 2000, Pontes 2007 .

Odália (1991, p.10) reconhece que a violência, no mundo de hoje, parece tão entranhada em nosso dia a dia que pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial, para se transformar “numa forma do modo de ver e de viver o mundo do homem. E, assim, parece que conviver nesse ambiente conflituoso passa a ser uma condição necessária do modo de ser de uma sociedade”. Instala-se um grande paradoxo em torno do conceito das “violências”, pela amplitude do alcance social que lhe confere.

1.1 Violências e violência escolar: que fenômeno é esse?

A importância deste estudo se dá muito mais no sentido de compreender a natureza desse fenômeno e contribuir, ainda mais, com a possibilidade de ampliar as discussões sobre a temática das “violências” e da “violência na escola ou da escola,” a partir do que pensam os professores sujeitos desta pesquisa sobre esse fenômeno e a sua prática de sala de aula inseridos nesse contexto. E como consequência, consciente ou inconscientemente, trazer à tona caminhos que possam levar a uma educação para a paz. Como afirma Jares (2007), educar para a paz não visa à educação para a inibição da agressividade, necessária para enfrentar a vida, mas a sua afirmação e canalização para atividades socialmente úteis. Acrescenta Koehler (2006) que cuidar da educação é educar para a paz. Para a pesquisadora Abramovay (2003), a questão da violência escolar vem se colocando tanto no cenário nacional e internacional como um dos grandes desafios para a constituição de uma Cultura de Paz⁵.

Diante da existência do fenômeno das violências e situações conflituosas que ocorrem na escola e comprometem o cotidiano escolar, promovidas por atos de violência, promover o processo de construção e cultura de paz aponta para a necessidade de compreender o fenômeno das “violências” ou atos que geram atitudes violentas e que transformam o cenário da sociedade brasileira e o espaço escolar numa espécie de “bomba a explodir,” impondo um enorme desafio no sentido de buscar explicações, para entender seus sentidos e significados, origens e causas (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006; BOMFIM e MATOS, 2006; MACÊDO e BOMFIM, 2007; GONÇALVES e TOSTA 2008). Ou seja, como falar a rigor desta noção de “violências” que apresentam diferentes situações?

⁵ Sobre a questão de Educar para a Paz, como elemento que se torna relevante nessa discussão a respeito do fenômeno “das violências” no contexto educacional, discutiremos em item posterior.

Buscando argumentos que façam entender esses eventos acometidos pelos atos de “violências” que emolduram o interior de muitas escolas pública brasileiras, como conferem Marra e Tosta (2008): a escola, há poucas décadas, representava um lugar onde se ia para aprender, para encontrar amigos e colegas, para brincar, comer e realizar fantasias. E quanto aos nossos temores, estavam ligados apenas à possibilidade de não dar conta das lições ou da intolerância de alguns professores. A escola era um lugar de respeito, seguro contra as agressões, xingamentos internos e externos sofridos pelos alunos; os castigos recebidos representavam a manutenção da ordem e da disciplina. Essa realidade escolar tem sofrido alterações e profundas mudanças no contexto social brasileiro, pois a partir da década de 80, o país passou pelo processo de redemocratização e isso mais tarde repercutiu em todas as camadas sociais. A propósito desses aspectos, é que

nessa conjuntura de mudanças, constatou-se o aumento da violência urbana, causada, entre outros fatores, pela desordem do processo de urbanização e da desigualdade social. A escola, ponto de convergência da representação de todas as camadas sociais também sofre efeitos dessa mudança (MARRA E TOSTA 2008, p. 154).

Isso quer dizer, segundo essas autoras, que os reflexos da violência se fizeram sentir de duas maneiras: primeiramente, logo na entrada dos portões e, depois, adentrando os muros e dependências da escola. Os episódios caracterizados de indisciplina como conversas fora de hora, empurrões e bate-bocas, agressões mais verbais do que físicas, entendidos como fatos corriqueiros, vividos no cotidiano escolar, deram lugar a episódios considerados mais graves, complexos e inovadores como uso de gilettes, pedras, e outros instrumentos encontrados pelos alunos no próprio ambiente escolar. Não é possível se precisar quando a violência vem de fora ou quando é originada no próprio interior da escola.

Dessa forma, segundo Charlot (2005, p. 128), as discussões em torno “da violência na escola” não se configuram como um assunto novo, nem se trata de um novo fenômeno que eventualmente tenha surgido nos anos 80 e desenvolvido nos anos 90. Ele afirma que, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas e se constituem em grande desafio que merece a atenção de todos: educadores, pais e pesquisadores. Esse autor aponta para a ideia de que seja necessário distinguir o que seria a violência *na* escola, a violência *a* escola e a violência *da* escola, a fim de compreendermos essa dinâmica processual.

A primeira, a violência *na* escola se apresenta como aquela que se produz dentro do espaço escolar, independente de estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar.

Por exemplo, quando “um bando” entra na escola para acertar contas de disputas de bairro, nesse cenário, ela se constitui apenas como lugar onde ocorreu o fato, o que poderia acontecer em qualquer lugar. A segunda se refere à violência *à* escola, ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e exemplifica: casos em que os alunos provocam incêndios batem nos professores ou os insultam. Charlot chama a atenção, ainda nesse caso, para a análise desse tipo de violência, esta deverá ser analisada juntamente com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (através do modo de distribuição das classes, de notas, de orientação; palavras desdenhosas; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

O referido autor considera necessária essa distinção e justifica: se a escola é largamente (não totalmente) impotente em face da violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação em face da violência *a* escola e *da* escola (CHARLOT 2005, p. 128). Focalizando nessa mesma discussão, esse autor estabelece outra distinção, agora entre a questão da violência, da agressão e da agressividade. A agressividade estaria ligada a uma disposição biopsíquica reacional, pois, quando surge a frustração (não se pode viver única e exclusivamente sob o princípio do prazer), aparece a angústia e a agressividade. Assim, a agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal [...]. E a violência remete a uma característica desse ato quando enfatiza o uso da força do poder, da dominação. Explica que “toda agressão é violência na medida em que usa a força” [...]. Mas há de se pensar também que, em meio a essas questões, quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito.

Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola agressividade e o conflito, mas regulá-lo pela palavra, e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, à medida que a palavra se tornar impossível (CHARLOT, 2005, p.128-129).

Corroborando para essa discussão sobre a violência e sua abrangência, Abramovay e Castro (2006) chamam a atenção sobre a temática da violência, ao afirmarem que é preciso olhar cenários, situações e processos sociais. Pois, ao priorizar a escola como locus, parte-se da premissa de que há violências nas escolas e violências das escolas.

As autoras lembram que a escola vive hoje uma situação de vulnerabilidade às violências, aumentando assim sua perda de legitimidade como lugar de transmissão de saberes. Afirmam, ainda, que é preciso ponderar, pois as relações entre escola e violência não podem ser concebidas exclusivamente de “fora para dentro”, pois a violência que permeia o

âmbito escolar, afetando-o, é também resultante de um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar (p. 32).

Esse dado revela que, de alguma forma, a presença do fenômeno das violências e suas inúmeras manifestações: as agressões entre alunos/alunos, aluno/professor, os xingamentos ou ameaças físicas e verbais, acabam por alterar a rotina da escola. Abramovay e Castro (2006, p. 34-35) observam que o cenário que se instala na escola acaba prejudicando seu funcionamento, quebra pactos de convivências, dando lugar a uma “pseudo-ordem desorganizada”, causando a perda da confiança de alunos e adultos na instituição. Nesse sentido, esclarecem que, para a escola, a violência não é vivida, muitas vezes, como um ato de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de ser tratado e de tratar o outro. É como se o fenômeno passasse a ser institucionalizado, comum, banalizado, assim como a violência que entra no nosso cotidiano.

De fato, o que se apresenta para nós são aspectos e novas questões que apontam para sentidos diferentes de conceber “as violências”, nos permitindo construir uma rede de conformismo, ou seja, na ausência de uma alternativa para a violência em nossos dias atuais, a solução, a saída seria incorporá-la como elemento normal das relações entre os homens. Isto é, serão “as violências”, em nossos dias, são um elemento estrutural que permite diferenciar nosso estilo de vida, nossas condições de viver em sociedade? (ODÁLIA, 1991, p.7).

Percebemos que a intensa discussão que o fenômeno das violências provoca, através da quantidade de pesquisas já realizadas sobre essa temática e citadas nesse trabalho, a grande preocupação da sociedade, educadores, poder público e pesquisadores, no sentido de buscar possibilidades para compreender o fenômeno das “violências e violência escolar”, nas diferentes formas em que ele se apresenta.

Nesse ponto, Koehler afirma que

É ingênua qualquer premissa que explique o fenômeno da violência e suas mutantes formas com soluções que não envolvam as relações interpessoais, pois, como fenômeno, ela é construída nas relações sociais. O conflito está e estará sempre presente, o que implica compreender a singularidade do(s) conflito(s) em cada escola com suas leis próprias, localizando os envolvidos, as causas e conseqüências, para que ações possam ser planejadas e discutidas coletivamente, mobilizando as negociações, a adaptação, a tolerância [...] (KOEHLER, 2006, p.224).

Vale ressaltar que esse desafio deverá ser enfrentado por todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, diretores, pais, mães, alunos, professores e sociedade. Nesse sentido, é importante propor alternativas eficazes para melhorar a relação entre os

sujeitos que compõem a comunidade escolar e toda sociedade, bem como estratégias que possam subsidiar a prática pedagógica do professor, sujeito mais atingindo diretamente no contexto da escola.

Pensando sobre tais questões, Nascimento (2003) propõe que se dê voz aos estudantes, discutam com eles sobre suas próprias expectativas. Desenvolver formas participativas de construção de normas são fatores que podem ajudar concretamente e significativamente para construção da sociedade. E acrescenta: se desejamos enfrentar uma cultura da violência, é preciso que trabalhemos por uma cultura de educação que enfatize os valores sociais e humanos, a ética e a solidariedade e uma cultura de paz (BOMFIM, 2006; MATOS, 2010).

Nesse capítulo, é possível, ainda, refletir e compreender de que maneira o fenômeno da violência assume sentidos e significados diferentes para estudiosos dentro do contexto complexo que é o escolar. Procuramos apresentar e refletir, de maneira breve, a contribuição de alguns autores sobre o referido tema, a partir de suas características, a fim de diferenciá-lo de outras formas que o fenômeno da violência assume. Nesse sentido, apresentamos categorias advindas da ação humana, que podem ser consideradas como atos violentos. Procurando reconhecer essas características no discurso dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

1.2– A violência, formas e modelos diferenciados

Como já dito em páginas anteriores, não é tarefa fácil diferenciar o fenômeno das “violências e violência escolar”, pois, segundo a literatura que discute essa temática, este não é um problema novo; a causa da sua perplexidade se dá por se localizar no espaço privilegiado do conhecimento, do ensino de valores e da ética (PONTES, 2007), vindo se impor cada vez mais no cotidiano escolar brasileiro. Lamentavelmente, temos presenciado a maneira como a escola vem se tornando foco central de violências, onde ora se apresenta como autora, ora como vítima nesse emaranhado de fatos e acontecimentos que envolvem o fenômeno das “violências”.

O autor, mencionado, considera que a escola, como instituição central para formação das crianças e jovens, vem sendo ocupada pela violência e representa sua própria negação como instituição, o que certamente comprometerá o presente e, em breve, o futuro da sociedade. Essa discussão acerca da problemática da violência é extremamente heterogênea e, em alguns

casos, até conflitante. Para esse fenômeno, Abramovay e Castro (2006, p.14-15) consideram que

Violências são atos reais, muitas vezes de sangue, de órgãos arrancados, de gritos, de pessoas desfiguradas: é o que dói. Mas nem todas as dores são físicas, e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam.

Uma pesquisa realizada em 14 estados, sob coordenação de Abramovay em parceria com a UNESCO, sobre “*Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*”⁶ procurou abordar as diversas formas e manifestações de violência no espaço da escola e aprofundou estudos sobre esse fenômeno e suas múltiplas facetas e estabeleceu redes de parcerias entre instituições nacionais e internacionais como, por exemplo, a criação do *Observatório de Violências nas Escolas* no Brasil, juntamente com a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília.

De acordo com estudos realizados em muitos países, os termos para indicar a violência também variam. Nesse sentido, consideramos importante perceber as diferentes realidades escolares, considerando os códigos e regras definidas por cada sociedade.

Diferentes pesquisas realizadas na Europa, nos Estados Unidos e até mesmo no Brasil apontam para uma variedade de sentidos sobre o universo escolar, contribuindo de forma significativa para um maior acúmulo sobre o fenômeno em questão e para sua maior inteligibilidade (ABRAMOVAY, 2003, p. 53-54).

Conforme a autora, na extensa revisão dos estudos sobre esse fenômeno, na Inglaterra, existe uma dificuldade para conceituar o termo violência, visto que este tem sido usado no sentido de qualificar as situações de cunho emocionais, em que os professores cometem atos contra alunos, ou os alunos contra professores. Na verdade, o certo seria utilizar e aceitar, nessa relação, termos do tipo “agressividade”, “comportamentos agressivos”, “*bullying*” e “*disruption*”, estes termos, sim, caberiam melhor para identificar e caracterizar situações cotidianas da escola. Na Espanha, o termo violência escolar não caberia para qualificar os atos cometidos por jovens e adolescentes. Nos Estados Unidos, o termo está ligado às gangues, ou seja, situações externas à escola e, portanto, o correto seria utilizar termos como “delinquência juvenil”, “condutas desordeiras” ou “comportamentos antissociais” (ABRAMOVAY, 2003).

⁶ Esse trabalho pode ser encontrado na íntegra na publicação *Violências nas Escolas*, lançado pela UNESCO em 2002.

Em se tratando de Brasil, o conceito de violência se aplicaria a todos os atos de agressão contra bens públicos, ou diretamente contra pessoas, sejam alunos, professor, diretores, funcionários e outros. As discussões sobre a questão da violência, sob o ponto de vista de diferentes teóricos, segundo Ponte (2007, p.84), não existe um consenso quanto à natureza dos fenômenos capazes de provocar a violência, sobretudo a violência vivenciada na instituição escola.

Essa é, portanto, uma intensa discussão e um enorme desafio, presente no cotidiano dos professores que trabalham em escolas situadas em localidades consideradas violentas. É importante pensar sobre estratégias que possam minimizar as consequências que o fenômeno “das violências” traz para o contexto social e pedagógico da sala de aula.

Vale ressaltar que observar, no contexto social da escola, situações de violência e conflitos, indisciplinas e comportamentos, que ferem o princípio das regras estabelecidas entre alunos e escola, assume relevância no sentido de assegurar entre os atores uma educação democrática e libertadora. Que os professores, sujeitos direto do processo de ensino-aprendizagem, não se sintam isolados nas salas de aula. É importante trabalhar na perspectiva de superar todas as formas e modelos de “violências”, uma “explosão de violências”, de acordo com Nogueira (2006), que se manifestam no espaço escolar.

Com base nesse contexto, a partir da discussão encontrada na literatura sobre “as violências e violência na escola,” é necessário ainda compreender os diversos tipos de comportamentos dos alunos que são vistos pela sociedade, por professores/as, diretores, pais/mães como violentos, agressivos, indisciplinados, causadores de conflitos, de incivildades. Torna-se urgente conhecer suas características. É importante discutirmos a distinção de cada situação promotora desses atos, que têm provocado muitos debates na comunidade escolar e, certamente, trazido sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem. É o que descreveremos a seguir.

2.0 – Os problemas frequentes do ambiente escolar: conflitos, indisciplina, agressividade e incivildades, um entendimento possível?

Neste estudo, partimos do princípio de que discutir “as violências” que se instalam nos espaços sociais, incluindo o espaço da escola, segundo a literatura pesquisada, (não esgotando todos os teóricos), não tem se mostrado uma tarefa fácil. Esse quadro, por sua vez, cria

tensões entre professores, diretores, pais e a sociedade, provocando medo, inseguranças e pouca motivação para o exercício de ensinar.

Araújo e Silva (2006) apresentam reflexões teóricas sobre a prática do professor como espaço de complexidade, a partir das relações estabelecidas no cotidiano da escola. Para tanto, consideram que o professor,

Ao gerir articulação para enfrentar os desafios violentadores da ação conflitiva da sala de aula, precisa construir uma prática criativa entre seus pares, com representatividade dos interesses dos agentes escolares, principalmente do aluno, transformando o ambiente escolar em espaço de interações coletivas, com a possibilidade de abrir caminhos para a valorização da cultura do saber, do fazer, do aprender, do ser e do conviver, como aspectos preponderantes para a apreensão de aprendizagens significativas no combate à violência escolar (ARAÚJO e SILVA, 2006, p. 183).

Nesse modelo de educação, certamente, há possibilidades para o professor construir competências necessárias, de modo que possa interagir com a realidade emergente e desafiadora da sala de aula, buscando inibir atos de violência nesse espaço de formação. Chalita (2001, p.62) considera que “a educação é, em todas as suas dimensões, um grande desafio”.

Cabe aqui uma pergunta - Como os professores que trabalham em escolas situadas em localidades consideradas violentas podem trabalhar de forma produtiva? Esse é, sem dúvida, um problema que precisamos solucionar. Os aspectos ligados aos fatores que caracterizam situações de violências e conflitos no espaço escolar precisam ser mais bem discutidos, a fim de compreendê-los. Cabe aqui, portanto, descrevermos, a partir do ponto de vista de alguns autores, como os conflitos advindos do comportamento dos alunos são interpretados, originando várias formas de violência no espaço escolar, em particular, na sala de aula.

2.1 – Os conflitos

O trabalho realizado na escola, onde os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas, exige certa dose de criatividade, tolerância em um contexto de conflitos e violências nunca antes registrado. Este tem sido o atual cenário das escolas; recheados de brigas entre alunos; brigas com professores; conflitos; comportamentos desregrados e muitos outros. Em função desse contexto, são necessárias novas estruturas organizacionais pedagógicas para o enfrentamento desse fenômeno e suas manifestações.

Pensemos inicialmente sobre a chamada instituição escolar que, ao longo de décadas, vem sofrendo com mudanças ocorridas no que poderíamos chamar, hoje, de sociedade pós-moderna, não mais moderna, obrigando os sujeitos a correrem contra o tempo, sob pena de não acompanhar o progresso globalizado. Desbravamos da escola com caráter de confinamento e disciplinamento, como afirma Foucault (2008), para o mundo aberto da internet, onde as informações chegam numa velocidade sem limite. Os dilemas enfrentados pelas escolas se traduzem em situações paradoxais. Conforme Justos (2005),

Dada as contradições que permeiam a escola, não se pode estranhar que ela seja um “barril de pólvora”. Afinal, é o lugar de compreensão dos problemas e tensões de todas as esferas – econômicas, social, política, emocional, efetiva – onde subjetivações das condições vividas nesse tempo acontecem de forma intensa com toda a radicalidade (JUSTOS, 2005, p.37).

Todos esses acontecimentos, certamente, implicam diretamente o fazer pedagógico dos professores. A escola, de modo geral, ainda que embalada em meio a tantos problemas da ordem do ensino, do currículo, da gestão, é capaz de ultrapassar a barreira como a das violências [...]. A escola persiste como uma instituição de base, amortecedora dos problemas sociais mais cadentes (JUSTOS, 2005).

Por outro lado, alguns autores preferem trabalhar na perspectiva de diferenciar violência de conflito. Gonçalves (1986) defende que a idéia de violência sugere o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Assim, desse modo, agressões físicas, brigas e conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não de forma letal, entretanto todas ferem a dignidade humana.

Bobbio (1995) afirma que o conflito delimita apenas mais uma das possíveis formas de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividade. Pontes (1997), citando Bottomore, considera que os conflitos intragrupos e intergrupos são permanentes na vida social e necessários para que ocorra a interação social.

Devemos acrescentar, sobre esses pontos de vista, que o conflito se torna necessário entre os indivíduos, pois pode potencializar os processos dentro das intuições sociais e a escola representa uma delas. Negar a existência dos conflitos é não aceitar o direito às diferenças. Situações de conflitos e violência precisam ser compreendidas pelos professores que trabalham em escolas que apresentam esse contexto. Pensar em atos de violência como sendo furtos, agressões físicas e verbais como manifestação de conflitos, nessa linha de raciocínio, pode até ser compreensivo. Mas buscar saídas para administrar as situações

originadas das violências ou dos conflitos, considerando a intencionalidade dos atos, podem ajudar no processo de convivência saudável e de ensino-aprendizagem, menos traumático para ambas as partes: professor e aluno.

Uma pesquisa realizada pela Universidade da Amazônia, por meio do Programa Pró-Paz Educação (2005), visando a diagnosticar a qualidade das relações sociais entre os diversos atores da comunidade escolar (alunos, professores, corpo técnico e equipe de apoio e pais), constatou que menos da metade dos entrevistados (48,6%) não diferenciam violência de conflito. Os resultados mostraram que, quando solicitados exemplos de conceitos para os dois fenômenos, os membros da comunidade escolar afirmaram que violência são conflitos e vice-versa.

Os dados da pesquisa revelam que não se reconhece o que seja conflito e violência. Existe uma baixa compreensão do conflito no processo pedagógico-relacional numa escola. Isso mostra que os atores sociais escolares necessitam discutir sobre os aspectos que diferenciam o “ato violento” com intenção de ferir e machucar, atos muitas vezes de sangue, de órgão arrancado, de gritos [...] Abramovay (2006) afirma que, dos eventos oriundos de conflitos que apenas funcionam como recusa a opiniões, regras pré-estabelecidas por certos grupos sociais, situações do cotidiano que nos remetem a questões disciplinares, constituem em distorções que podem dar passos a problemas pedagógicos de relacionamento, pois toda violência é manifestação de conflitos, mas nem todo conflito descamba em violência (PONTES, 2007).

Segundo Abramovay e Castro (2006), quando os conflitos ocorrem é porque as relações já se deterioraram, a comunicação é interrompida e os sentimentos e relacionamentos são desgastados. Assim, explicam que “Os conflitos na escola não são acidentais e sim sistêmicos, repetitivos”. São gerados e agravados cotidianamente, mas, se receberem um tratamento especial, podem ser revestidos em convivências harmônica das diferenças (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 71). A resignação e a indiferença não são boas companheiras de viagem ante a dificuldade (JARES, 2007).

Ampliando esse aspecto da discussão, apresentamos outro fator que tem suas implicações no ambiente escolar: comportamentos indisciplinados como elemento dificultador do trabalho pedagógico. O que a literatura afirma sobre essa realidade?

2.1.1 Indisciplina

É preocupante o agravamento das violências que tem deixado a escola em permanente “estado de alerta”, tornando-se um consenso na comunidade escolar, na sociedade, bem como no campo científico, configurando-se como um dos principais problemas enfrentados atualmente pela escola. Considerar atos de violência como sinônimo de indisciplina tem sido uma tendência nas discussões de todos os que participam do processo educacional. Nesse sentido, sobre essas duas temáticas (violência e indisciplina), é possível identificar as polêmicas, confusões e oscilações que vêm marcando o emprego desses dois termos (SILVA; NOGUEIRA, 2008).

Conforme discussões já bastante intensas sobre o conceito de “*violência*”, e com a preocupação de não tornar nosso trabalho muito extenso para os olhos do leitor, tratamos apenas dos sentidos empregados para o conceito de “*indisciplina*”, seus reflexos e implicações no espaço da escola.

Igualmente como o fenômeno das “violências”, a indisciplina não se configura como assunto novo ou recente no contexto escolar. Na verdade, esse é um tema que vem provocando sérias preocupações para educadores, pais, pesquisadores e toda sociedade. Os comportamentos indisciplinados de alunos são cada vez mais frequentes, desviando o foco principal da escola que é o processo de ensino-aprendizagem.

Em recente trabalho realizado por Silva e Nogueira (2008), que teve como objetivo investigar o trabalho intitulado: *Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária*, revelou-se a importância de se compreender melhor esse fenômeno. Segundo as autoras, mesmo sendo intrinsecamente pouco grave, situa-se como um sério entrave à socialização e às aquisições cognitivas dos alunos, conforme têm indicado estudos recentes. É o que aponta o relatório nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2001, que mostrou que todos os alunos perdem com o clima degradado de uma escola e que manter uma situação disciplinar favorece a boa aprendizagem, influenciando significativamente nos seus resultados.

Outro estudo nesse sentido, realizado em 2003 pela UNESCO, juntamente com o Ministério da Educação brasileiro, tendo como público alvo alunos, professores e coordenadores de escolas do Ensino Médio de 13 capitais brasileiras, revelou que, de fato, a indisciplina constitui um verdadeiro drama para as escolas.

São muitas as pesquisas realizadas sobre a temática da *indisciplina escolar*, responsável por muito dos comportamentos desregrados de alunos na sala de aula. Para Vichessi (2009), é importante compreender o que há por trás da indisciplina e refletir sobre essa questão. A autora mostrou que uma pesquisa realizada por *Nova Escola* e o *Ibope* em 2007 com 500 professores de todo o país revelou que 69% desses professores apontaram a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula.

No entanto, para Vichessi (2009, p.79), o comportamento inadequado dos alunos não pode ser apontado como causa que impede o professor de ensinar. Afirma que a indisciplina é resultado da falta de adequação no processo de ensinar e explica que a indisciplina é a transgressão de dois tipos de regras: primeiro tipo, as morais, construídas socialmente com base em princípios que visam ao bem comum, ou seja, em princípios éticos. Por exemplo, não xingar e não bater, elas valem para todos as escolas em qualquer situação. O segundo tipo são as convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos. Nessa são exemplos: o uso de celular ou da conversa em sala de aula. Para esse tipo de regra, ela varia de uma escola para outra ou mesmo dentro de uma mesma instituição, conforme os momentos diferenciados na sala de aula. É possível que haja barulho numa sala de aula, como resultado de discussões acerca de alguma temática, e numa sala vizinha, as conversas altas e paralelas podem caracterizar desordem e tumulto, decorrendo desse contexto reclamações por parte dos professores.

As causas que podem apontar para justificar atitudes punitivas de professores, perante aos alunos, quando o assunto é indisciplina, necessita de extenso debate e, certamente, caberá à escola a promoção desse processo, pois compreender como o ser humano se desenvolve moralmente é essencial para encontrar as raízes da indisciplina. Reconhecer que as questões ligadas à indisciplina são de natureza humana e, portanto, complexas e com poucas certezas. Mesmo porque, segundo Moço (2009), não há solução fácil. Mas é essencial trabalhar, como conteúdo de ensino, as questões relacionadas à moral e ao convívio social e criar um ambiente de cooperação.

Parrat-Dayán (2009, p.22) considera que existe uma enorme inquietação com relação à conduta dos jovens e a perda da boa educação, mas que isso não é preocupação apenas do nosso país. Em alguns países, o sentido de indisciplina varia muito, os comportamentos indisciplinados se definem a partir das normas culturais. Nas turmas norte-americanas do ensino fundamental, por exemplo, as condutas dos alunos são negociadas constantemente, já para as turmas francesas, as normas de comportamentos são facilmente interiorizadas e viram

uma rotina, mesmo entre as crianças pequenas, permitindo ao professor maior concentração na transmissão do saber.

Os ingleses percebem os conflitos entre crianças como um desvio da moral individual; na Inglaterra, o professor condena seu transgressor, reagindo e expressando sua indignação. Na França, o interesse do professor é mais pela resolução dos conflitos do que pela caracterização da falta, os docentes propõem aos alunos envolvidos no problema uma dose de reflexão sobre os fatos ocorridos e procuram encorajá-los a estabelecer relações positivas e amigáveis.

São muitas as reclamações dos docentes frente a situações de agressões verbais, físicas sofridas por parte de alunos. É notória a real situação das escolas, os casos de condutas indisciplinadas dos alunos levam as instituições a ter uma convivência insegura nas relações entre seus pares.

Nesse sentido, é o que mostram outras pesquisas já realizadas sobre indisciplina entre os anos de 2006 a 2009, por diferentes instituições. Muitas são as discussões sobre que medidas adotar no enfrentamento do comportamento indisciplinado de alunos e do entendimento que têm os professores ao tratar dessa temática. Uma pesquisa realizada em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-Americano com cerca de 8,7 mil professores revelou que 83,% dos docentes defendem medidas mais duras em relação ao comportamento dos alunos, 67,% afirmam que expulsar o aluno é a melhor solução e 52% acham que deveria aumentar o policiamento nas escolas. Para muitos professores, a indisciplina é um dos aspectos mais difíceis de lidar em sala de aula e seu crescimento é confirmado por outra investigação realizada em 2007, pela Fundação SM⁷ com 3,5 mil docentes de todo o país. Inclusive, os alunos observaram que o problema vem crescendo.

A professora Isabel Leme, da Universidade de São Paulo (USP), em 2006, realizou também um trabalho com cerca de 4 mil estudantes das redes pública e privada de São Paulo e mostrou que 50% dos alunos afirmaram que os conflitos aumentaram mesmo nas escolas que estão cada vez mais rígidas. “O problema é que as intervenções são muito pontuais e imediatistas. Isso como resultado só piora as relações entre alunos e professores e,

⁷ A Fundação SM – É referência na Espanha e na América Latina. Responsabilidade social, inovação e proximidade à escola pautam o trabalho da entidade, que tem como objetivo promover o desenvolvimento humano e a transformação social para a construção de uma sociedade mais competente, crítica e justa. No Brasil, onde atua desde 2004, o Grupo SM oferece um amplo catálogo de serviços educacionais e conteúdos didáticos e de literatura infantil e juvenil para a educação básica [...] é integrada a um projeto que inclui estímulo à formação continuada e a valorização de professores [...] e incentivos a reflexão sobre educação [...].

consequentemente, no comportamento da turma”, afirma Adriana de Melo Ramos, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (Gepem) da UNESP, campi Rio Claro.

As investigações acima auxiliam nas reflexões e colaboram para clarear as discussões dessa temática, aumentando a possibilidade de ascensão em ações que ajudem a melhorar as situações de indisciplina que se apresentam no espaço da sala de aula, em níveis diferenciados. Conforme Silva e Nogueira (2008),

A idéia de níveis de indisciplina tem a grande vantagem de deixar ver a diversidade dos acontecimentos perturbadores que afligem a escola, permitindo distinguir a natureza, a intensidade e gravidade desses comportamentos, diminuindo, portanto, a possibilidade de confusões (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p.31).

Amado (1998) traz, na sua tese de doutoramento, uma distinção para os *níveis de indisciplina*. O primeiro nível, chamado de “desvio às regras da produção,” estaria ligado a comportamentos que não cumprem as regras estabelecidas, com fins de garantir a boa aula e todo trabalho pedagógico da escola. O segundo nível de indisciplina representa os “conflitos interpares”, estão ligados às relações formais e informais de desentendimentos entre alunos, por exemplo, as brigas, xingamentos, intimidações e roubos. O terceiro nível abarca os “conflitos da relação professor-aluno” nesse contexto, o comportamento dos alunos de forma agressiva, de palavras grosseiras, insultos e até mesmo vandalismo contra o patrimônio, torna a autoridade do professor fragilizada.

Assim, esse entendimento oportuniza que professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e mãe e a sociedade de modo geral busquem diminuir as confusões criadas dentro da escola, quando o assunto é indisciplina ou violência escolar, pois, muito embora possam caminhar lado a lado, e ainda que da indisciplina se passe à violência, seus conceitos e significados podem ser claramente diferenciados a partir da literatura vigente. É possível e necessário que se defina a indisciplina, diferenciando-a da violência. Cabe lembrar que estamos aqui tratando da indisciplina, por considerar que as discussões sobre fenômeno da violência, já foi apresentado nesse trabalho, seus conceitos e reflexos no ambiente escolar.

Mesmo que não esgotemos todas as sentenças que abrangem os debates sobre *indisciplina*, cabe ressaltar que, como a indisciplina está associada a regras sociais e morais, conforme estudos de Parrat-Dayán (2009); Rato (2007); La Talle (2005) é imperativo que a escola forneça condições para que juntos, professores e alunos, consigam superar a crise que se apresenta nas relações interpessoais advindas das questões morais e sociais, garantindo, assim, a harmonia social e a individual.

Nesse propósito, acrescenta La Taille:

Cabe acrescentar que a escolarização formal se encontra igualmente em crise. As crianças e os adolescentes mostram-se, por lado, pouco acostumados a vivenciar e a respeitar os limites que visam assegurar a sobrevivência de si e a do grupo no qual estão inseridos. Os educadores, por outro lado, não sabem agir. As punições, em outros tempos utilizados por eles, não são mais aceitas; mesmo quando aplicadas, parecem ineficientes [...] (LA TAILLE, 2005, p.57).

Se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos (PARRAT-DAYAN, 2009). Precisamos, pois, refletir sobre outras situações conflituosas presentes no contexto escolar, como, por exemplo, o fenômeno da agressividade que, em muitos casos, tem resultado no chamado *bullying*, uma forma covarde e agressiva de intimidar pessoas. É o que discutiremos a seguir: agressividade e *bullying*. Acreditamos que seja oportuno, neste trabalho, discutir sobre essa temática que, sem dúvida nenhuma, tem causado muitas dores, insegurança e medo a partir das agressões recebidas por aqueles que sofrem o *bullying*, seja entre aluno/aluno, aluno/professor ou mesmo professor/aluno, resultando em um sério prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem.

2.1.2- Agressividade e *Bullying*

É importante perceber que, no contexto social da escola que apresenta momentos turbulentos entre alunos/alunos ou mesmo entre alunos e professores, provados pelo comportamento agressivo de estudantes, é certo que, muitas vezes, a primeira reação de professores e diretores é a de repreensão, porque entendem que as relações dentro da instituição são abaladas. Vale destacar que, mais do que procurarmos culpados, acreditamos que seja necessário e importante descobrir, focalizar esforços para minimizar, dentro do contexto escolar, as ações que influenciam para a manifestação da agressividade por parte de alunos.

Conforme Silva (2010), o comportamento agressivo entre os adolescentes é uma situação que tem preocupado e angustiado os pais, professores, diretores, pedagogos e toda sociedade que lida com crianças, jovens e adolescentes. Para esta autora,

A agressividade entre eles pode se manifestar das mais diversas formas, desde pequenos conflitos verbais entre indivíduos e/ou grupos até brigas físicas e violentas geradas pelas razões mais fúteis possíveis. São visíveis os abusos e as arbitrariedades dos “mais fortes” em relação aos mais frágeis, através de intimidações psicológicas e físicas, humilhações públicas, comentários

maldosos, difamações, intrigas e até as mais variadas formas de violência propriamente dita (SILVA, 2010, p.66).

Para auxiliar em nossas reflexões acerca do fenômeno da *agressividade*, citamos, também, a pesquisa realizada por Luz e Gonçalves (2008), cujo tema era: “*Agressividade e violência na Educação Infantil*” que teve como objetivo dialogar com professoras e educadoras de creches sobre o tema da agressividade. Para tratar dessa temática, os autores utilizaram o conceito de agressividade usado por Winnicott (1994). O entendimento desse autor é que a agressividade traz dois significados: o primeiro constitui uma reação direta ou indireta à frustração, o segundo conceito é de que a agressividade pode representar uma das muitas fontes de energia de um sujeito. O mesmo autor afirma ainda que

[...] infelizmente, a agressividade é uma das tendências humanas que mais é dissimulada, desviada e atribuída a agentes externos, e que isso pode prejudicar o desenvolvimento das atividades criativas e de trabalho, estimuladas pela agressão que não é negada e pela qual se assume a responsabilidade pessoal (1994, p.96).

A pesquisa mostrou que as educadoras entrevistadas acentuaram que a agressividade das crianças tem ligação com o ambiente físico e social em que elas vivem, na família, por exemplo. Outras professoras compreendem que a agressividade das crianças funciona como forma pessoal de defesa e de delimitação de fronteiras, de espaço. Na verdade, muito embora a referida pesquisa tenha sido realizada com educadoras de crianças pequenas, é importante destacar que a agressividade pode ser manifestada tanto por crianças pequenas como por jovens, adultos e adolescentes. A sua grande implicação está centrada em ações que podem servir de resoluções para comportamentos agressivos, geradores de sérios conflitos no espaço da escola. Abramovay (2006) aponta que, nas relações entre professores, alunos e diretores que convivem no ambiente escolar em que não há diálogo, certamente, essa situação resulta em tensões e conflitos. Essa autora faz uma observação,

em muitas escolas, prevalece um padrão de relacionamento baseado na “autoridade” que se impõe pela força – manifesta nas agressões verbais e ou/ físicas – transformando a escola em um campo de batalha simbólica [...] faltam pontes que possibilitem o diálogo e a comunicação, o que pode traduzir na degradação do clima escolar (ABRAMOVAY, 2006, p.84).

A situação de degradação do clima escolar, acompanhada de agressões, insultos e intimidações, precisa ser encaradas com bastante seriedade por toda a sociedade, sob pena de transformarmos pequenos conflitos em enormes problemas, como o *bullying*, por exemplo,

que vem marcando seu território dentro das instituições escolares. Não podemos negar que esse fenômeno, o *bulling*, não passou a fazer parte do cenário das escolas recentemente, pelo contrário, sempre existiu, é uma forma de violência, é agressivo e se configura como um problema social e complexo. Pela notoriedade que tem hoje esse fenômeno no Brasil e em todo mundo, cabe aqui uma breve exposição.

Felizmente, essa questão tem se destacado em todos os setores públicos, privados e veículos de comunicação de todo o país, instalando-se uma grande discussão em torno dessa questão, que é preocupante e, lamentavelmente, ganha espaço dentro das instituições escolares. Uma reportagem veiculada pela revista *Nova Escola* (2010) afirma que há 15 anos esses insultos e provocações passaram a ser vistos como uma forma de violência e ganhou o nome de *bullying*. É uma palavra inglesa que pode ser traduzida como: “intimidar ou “amedrontar” e tem como principal característica a agressão física, moral ou material, que se repete várias vezes e sem motivos específicos, todos os atores sociais da escola podem estar sujeitos a ele.

Silva (2010) afirma que o *bullying* não é um fenômeno recente, sempre existiu, não é específico da área educacional e que todos os setores da sociedade necessitam conhecê-lo, a fim de combatê-lo para evitar maiores transtornos para todos aqueles que, indireta ou diretamente, lidam com essa questão nas suas áreas de trabalho. Entendemos que a escola, como intuição formadora, responsável pela formação cidadã de crianças, jovens e adolescentes, seja importante para potencializar ações preventivas no combate a esse tipo de agressão.

No Brasil, segundo a citada autora, essa discussão veio um pouco tardia no sentido de identificar e enfrentar o problema. Somente a partir de 2000 quando Cleo Fante e José Augusto realizaram uma pesquisa sobre essa temática, esse trabalho resultou em um programa de combate ao *bullying* chamado “Educar para a Paz” e, graças a ele, o fenômeno ganhou destaque e debates públicos. Isso mostra que a sociedade desperta para essa questão e anuncia que é possível buscar saídas para reduzir comportamentos violentos, agressivos entre os jovens, criando uma corrente pela Paz, fortalecendo a prática de ensino dos professores heróis dessa difícil batalha, pois

Para que essa batalha tenha um final feliz, devemos fortalecer nossos guerreiros: exigir políticas públicas e privadas que disponibilizem recursos significativos para a formação intelectual, técnica, psicológica e pessoal de nossos educadores. Somente dessa forma eles poderão ter comprometimento, o engajamento e a segurança de que necessitam para abraçar de corpo e alma essa causa heróica:

educar nossas crianças e adolescentes para uma vida de cidadania plena, em que direitos e deveres que hoje só existem no papel sejam de fato exercidos e respeitados no dia a dia (SILVA, 2010, p. 174).

Nesse sentido, buscar a qualidade de ensino desejada impõe muitos fatores e um deles elege o sentimento de pertença do grupo, de sujeitos coparticipantes de atos que transformem reflexões em atitudes que valorizem o diálogo e que este seja centrado em aspectos que propiciem melhorar o processo de ensino-aprendizagem de professores/as nas instituições escolares de todo o país, promovendo a boa convivência.

Quando os conflitos ocorrem, Abramovay e Castro (2006) trazem algumas sugestões para o conjunto de ações que envolvam projetos que oportunizem à escola um diálogo franco, sincero e democrático com todos os atores sociais da escola, promovendo uma dinâmica essencial nas relações, evitando o desgaste físico e emocional.

- Criar práticas guiadas por concepções educativas e não repressivas e trabalho pedagógico que busque a co-participação de todos os membros da escola;
- Abrir o diálogo com os pais, discutindo as suas idéias e recomendações;
- Fazer que as reuniões não sejam de queixa, e sim de conteúdo, de alternativas, incentivo a maior participação de pais e responsáveis nas atividades da escola, bem como o acompanhamento mais rigoroso da progressão educacional dos alunos;
- Utilizar princípios de convivência, de aceitação, de diversidade;

Nessa perspectiva, a prevenção contra atos de agressividade no espaço da escola é um processo que nos faz sonhar com um futuro melhor para docentes e discentes de todo o país. Viver a esperança é uma saída para um mundo mais justo e mais fraterno. Pois o contexto da escola é um campo fértil, germinador de situações de conflitos de todas as maneiras.

Na verdade, temos nos deparado com outros tipos de manifestações de comportamentos hostis na escola, e as *incivilidades* vêm ganhando forma acentuada, se configurando como mais um dos problemas vividos pela escola. A seguir, apresentaremos o que são as *incivilidades*.

2.1.3 – *incivilidades*

É preciso reconhecer que temos, sim, ouvido e testemunhado casos de comportamentos violentos na escola envolvendo alunos/alunos, alunos/professor, seja pelos jornais, revistas, televisão, depoimentos ou outros meios de comunicação. Sua intensidade é assustadora, visto que os acontecimentos são acompanhados de fatos que nos chocam, as formas de violência têm, em seus relatos, cenas que trazem ferimentos, dores e revoltas. No entanto, outros episódios também ocorrem no interior da escola e são pouco percebidos pela

comunidade escolar. Os casos de “violências” pouco notados, que parecem fluir sutilmente no cotidiano escolar são quase imperceptíveis. Situações de violências verbais, ditas quase como sem querer ferir, os xingamentos que parecem um código obrigatório na linguagem entre os jovens, empurrões, por exemplo e tantas outras situações, nos fazem refletir sobre as *incivilidades*, um fenômeno que provoca sérios problemas nas relações interpessoais dos atores sociais da escola.

Conforme Abramovay e Castro (2006),

As incivilidades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro [...] (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 50).

Para estas autoras, quando falamos de violências *nas* e *das* escolas, precisamos considerar não apenas os delitos passíveis de enquadramento no Código Penal, mas devemos observar as *incivilidades*, que muitas vezes são invisíveis aos olhos dos atores que convivem no ambiente escolar. Pois as *incivilidades* não estão ligadas à força física, mas podem ferir profundamente a autoestima das vítimas e espalhando sentimentos de insegurança. Essa situação de incivilidades e falta de segurança resulta na fragilidade das relações que se estabelecem na escola entre os atores sociais. É importante destacar que o ambiente escolar se transforma em um espaço social desafiante para aqueles que nele convivem, afetando diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na quebra das regras de convivência social.

As incivilidades são, em suma, atos que rompem as regras elementares da vida social, o que inclui as pequenas delinquências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, fatos que, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. Vale ressaltar que, na escola, tais atitudes raramente são penalizadas, sendo tratadas como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade (ABRAMOVAY E CASTRO, 2006, p.54).

Percebemos que tratar das incivilidades que ocorrem na escola pode ajudar a evitar que se instale um sentimento de impunidade, de medo e impedir, segundo Abramovay e Castro (2006) que “as incivilidades sejam a porta de entrada para violências mais fortes. Pois

fingir que nada acontece na escola, que os pequenos xingamentos, insultos e empurrões sejam naturais, só poderá favorecer o surgimento de sentimentos negativos para professores e alunos.

Afinal, a escola só poderá cumprir com seu papel de socializadora do conhecimento, se conseguir desenvolver a autoestima de docentes e discentes, conseqüentemente, aumentando o grau de segurança no ambiente escolar e melhorando a dinâmica da prática pedagógica.

Somente assim é possível evitar que os atores sociais da escola, principalmente os docentes, sejam vítimas do estresse, da perda da vontade de trabalhar e sofra de outros problemas, como a síndrome de *burnout*⁸ que vem se instalando no espaço de trabalho de muitos profissionais, em especial, os da área da educação. Não pretendemos realizar uma extensa discussão histórica sobre essa síndrome, mas, entendemos que seja pertinente conhecer um pouco do seu reflexo nas ações pedagógicas de professores/as, quando o assunto é o *burnout*.

É certo que esse problema pode afetar a prática pedagógica de professores, causando esgotamento, cansaço físico, mental e emocional, provenientes das situações de “violências” e incivildades que permeiam o espaço da escola, gerando sérios conflitos e preocupações aos docentes nas relações pessoais na escola. Conforme Menezes e Codo (2006), o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional [...]. Essa situação causa para a escola e docentes perdas diárias de afetividade.

Quando falamos sobre a síndrome, é importante compreendermos na definição de MENEZES e CODO (2006) que o *burnout* representa uma resposta ao *estresse* laboral crônico, mas não deve ser confundido com o stress que ouvimos nos discursos diários das pessoas. Os autores trazem a seguinte observação: O estresse laboral crônico envolve condutas negativas com relação às pessoas que estão sob sua responsabilidade no trabalho. Essa sensação provoca atitudes e sentimentos que trazem problemas de ordem emocional ao trabalhador e à organização. Agora, em se tratando do conceito de *estresse*, este se refere ao esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

⁸ *Burnout* foi o nome escolhido em português, algo como “perder a energia”[...]. É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentimento da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil [...] é definida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas (MENEZES e CODO, 2006, p. 238).

Cabe, ainda, ressaltar que é preocupante esse quadro que ora se apresenta na vida do educador, pois, para Oliveira (2005), um educador, quando entra em *burnout*, assume uma postura fria na escola junto a seus alunos. Nesse sentido, a relação entre ambos se torna desprovida de calor humano e termina por provocar no professor uma enorme irritabilidade. A mesma autora acrescenta que esse quadro de saúde do professor, sendo uma “desistência no trabalho”, é preocupante porque atinge um grande número de professores e, conseqüentemente, prejudica o processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p.20).

Dessa forma, temos um educador abalado emocionalmente, com pouca capacidade de empatia necessária para a transmissão do saber formal da escola e, portanto, passa a sofrer de ansiedade, melancolia, baixa autoestima exaustiva. Assim, o professor sente-se de duas maneiras: ora sente-se derrotado porque vê que não está conseguindo alcançar os objetivos aos quais se propôs em seu trabalho de ensinar e vê arruinada sua relação com os alunos, os quais já não conseguem tratá-los de maneira afetuosa. Sob essa ótica, Ribeiro (2006) afirma que a escola precisa ser um ambiente de segurança e de paz. É o que discutiremos no item seguinte.

3.0 – A escola e um projeto de educação para Paz

Não há dúvidas de que pensarmos em projetos educativos como o caminho a ser seguido para a construção da paz é possibilitar à escola traçar ações pedagógicas e reconhecer que a educação pode realizar seu papel de agente social.

É possível educar para a paz na medida em que se aprende a descobrir e enfrentar os conflitos para resolvê-los adequadamente; é possível encontrar nos conflitos cotidianos escolares, através de análise destes, soluções contrárias à violência (CORRÊA, 2001).

Nesse sentido, Ribeiro (2006) afirma que

A educação para a paz requer uma mudança na forma de pensamento, uma mudança de atitudes e de paradigmas de funcionamento. Evidencia-se a necessidade de se repensar a formação e a capacitação de professores como aspecto fundamental para o sucesso da educação e o objetivo de oferecer uma educação voltada para a formação cidadã, na qual cada indivíduo possa atuar instrumentalizando-se para a luta em prol da promoção de um projeto de sociedade mais ética e mais solidária (p.167)

Os episódios que envolvem atos de violências nas escolas são cada vez maiores e provocam uma enorme tensão para aqueles que fazem parte desse contexto social. Conforme Prades (2002, p. 22), se uma sociedade se movimenta mais em direção da violência do que da

paz, isso pode significar a perda de vidas humanas e materiais, custos econômicos, impossibilitando a construção de uma ordem política, mas possibilitando a erosão de valores de convivência e integração sociais.

Esta situação nos permite compreender que sejam necessárias estratégias para o desenvolvimento de um processo educativo que busque, nos seus valores, construir práticas de Cultura de Paz, pois educar para paz deve ser um processo contínuo, diário e permanente.

De acordo com Jares (2007), educar para paz é uma forma de educação em valores e afirma que

Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para paz pressupõe a educação a partir de – e para- determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo em que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (JARES, 2007, p.45).

Não há dúvidas de que é possível lançar mão de estratégias que possam se concretizar em ações práticas, capazes de prever e prevenir os problemas que surgem de qualquer natureza no ambiente escolar e, por sua vez, terminam prejudicando o processo ensino-aprendizagem. Jares (2007) afirma que: Educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação. Não há educação para a paz se não houver ação prática.

É importante destacar, segundo o autor, que é ingênuo pensar que educação para paz é estar longe dos conflitos, ou que a paz seja a ausência total de conflitos e de guerra. O conceito de paz nessa perspectiva seria a paz dominante, tradicional, herdada do conceito de *pax romana*, considerada manipulativa politicamente. Conforme Jares (2007), o conceito de paz positiva adquire novo sentido, ou seja, contrário à violência. A partir da ideia de uma Cultura de Paz positiva, é possível compreender o conflito não como uma variável negativa, mas no sentido de ele oportunizar a construção da tolerância, dentro das variadas formas. Esse autor considera que a resolução positiva dos conflitos tem suas particularidades de acordo com cada situação conflituosa.

Na verdade, a paz afeta todas as dimensões da vida social e deve favorecer a ampliação da justiça e a redução da violência. É necessário desnaturalizar o conceito de paz nesse sentido (MATOS, 2010), de acordo com essa autora, é necessário mudar a maneira de lidar com os conflitos, promovendo sua resolução com a prática do diálogo autêntico, orientado pelo acolhimento, pela amorosidade e pelo respeito ao diverso.

A perspectiva de implantar mudanças na escola, com projetos que cultivem a proposta de Cultura de Paz, difundindo a Educação para a Paz, favorece ao diálogo para a melhoria do clima escolar e dos conflitos existentes. É um trabalho que aponta benefícios para todos os atores sociais da instituição, principalmente se as ações forem embasadas com ideias positivas. Compreender que o conflito constitui parte integrante da vida social oportuniza crescimento, afetividade e aprendizado significativo para todos.

O desafio que se apresenta sugere alternativas como a Mediação⁹ na escola, encontrado no trabalho de Almeida e Alencar (2010), intitulado “*A mediação como estratégia para a formação de sujeitos participativos e solidários na escola*”. Esses autores afirmam que

No âmbito escolar, a mediação se inscreve como uma ação socioeducativa importante, pois a reflexão produzida em situação de mediação contribui para pensar a discriminação, opressão e exclusão em todas as suas manifestações, além de colaborar para a formação de sujeitos conscientes, participativos e solidários (ALMEIDA e ALENCAR, 2010, p.141).

Conquistar o sucesso com o projeto de mediação na escola vai depender, portanto, do envolvimento dos atores escolares, a fim de promoverem ambiente significativo, equivalente ao da mediação. Somente acreditando que o espaço escolar pode resultar na formação do ser humano, é que podemos compreender qualquer projeto voltado para essa função, o de mediação, servindo como ferramenta para a construção de ações pedagógicas mediadoras de Cultura de Paz.

Para tais construções, também, podemos encontrar, no livro “*Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade*” organizado por Matos e Júnior (2010), o registro de experiências exitosas em seis escolas de Fortaleza que trabalham com a Cultura de Paz, bem como em outras instituições que realizam projetos dessa natureza.

É oportuno dizer que os projetos realizados pelas mais diferentes instituições públicas estaduais, municipais e particulares são reveladores de iniciativas positivas, que se

⁹ Na escola, a mediação estabeleceu-se, em princípio, nos Estados Unidos, na década de 1970, durante uma grave crise escolar marcada pela violência. A partir daí, vários programas de mediação foram desenvolvidos por todo o país, na tentativa de regular os conflitos nas instituições escolares: professores e alunos passaram a ser treinados nas técnicas de mediação. Na década de 1990, já se têm registros do desenvolvimento da mediação escolar na Europa, sobremaneira na França, cujo Ministério da Educação estabeleceu um conjunto de medidas para prevenir a violência, destacando-se, dentre essas, a criação de uma instância de mediação em cada escola, com objetivo de “facilitar o diálogo e a troca de ideias”. No Brasil, a mediação teve início somente na década de 1990[...] (ALMEIDA e ALENCAR, 2010, P. 141-142).

materializam a partir das ações significativas e que são consolidadas nos espaços de cada uma delas.

De acordo com Matos (2010), as formações que são ofertadas pelas mais diversas instituições ajudam a prática pedagógica, propiciando esclarecimentos a respeito de cultura de paz e a vivência de valores e que o acompanhamento contínuo dos trabalhos estimula o respeito e ajuda na tomada de decisões entre a escola e a comunidade, consolidando a paz ativa nesse lugar.

Nesse sentido, é importante considerar que as ações pedagógicas na sala de aula entre educadores e educando possam contribuir para que essas ações sejam incorporadas nas suas práticas cotidianas, desenvolvendo formas reflexivas, exercitando a paz e o respeito mútuo principalmente, nas questões de paz na escola.

Assim, consideramos que essas variáveis que foram discutidas neste capítulo foram de extrema relevância, pois nos ajudam a compreender como esses fenômenos se comportam no dia a dia da vida de professores, de alunos, pais, mães e toda a sociedade. Revelam, portanto, o reflexo das “violências” *na* escola e *da* escola no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, faremos a exposição da Teoria das Representações Sociais, trazendo considerações que sustentam a análise e a discussão da nossa pesquisa, sobre o que pensam os professores sobre escolas com violência e sem violência no município de Teresina.

CAPÍTULO II

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: APORTE TEÓRICO

Como foi dito na introdução deste trabalho, nosso objeto de investigação são as escolas com violência e sem violência. Assim, para melhor compreensão do fenômeno das “violências”, buscamos apresentar, no capítulo anterior, seus conceitos e características, sob o ponto de vista de vários autores e as implicações desse fenômeno no contexto escolar. No entanto, para articular a discussão dessa temática com a Teoria das Representações Sociais (TRS), procuramos nos aproximar do nosso objetivo que é conhecer as Representações Sociais de professores sobre as escolas com violência e sem violência em Teresina, com vista a observar prováveis mudanças na prática dos docentes, no contexto desses tipos de escolas.

Segundo Lane (1995), citando Jodelet, não é possível conhecer o ser humano sem considerá-lo inserido numa sociedade, numa cultura, num momento histórico e em dadas condições políticas e econômicas. Afirmo ainda que:

As Representações Sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir. (LANE, 1995, p.61)

Nossa decisão de realizar esta pesquisa através da abordagem das representações sociais, como caminho para interpretar os dados empíricos, se deve justamente porque sabemos que as representações sociais são construídas a partir de elementos simbólicos expressos pelos sujeitos por meio de palavras ou gesto. É, pois, um campo de estudo sobre a “construção da realidade” e que busca compreender o cotidiano a partir das práticas sociais. Quer dizer, as representações sociais são

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] e enquanto sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Desse modo, a teoria das representações sociais vai implicar as interpretações que envolvem a pertença social do sujeito, bem como os fenômenos cognitivos, assim, são consideradas como “construções sociocognitivas” (JODELET, 2001). É por isso que suas implicações vão estar ligadas diretamente a vida mental individual e coletiva dos indivíduos.

O estudo das representações sociais assume características concomitantes como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (JODELET, 2001). Esta autora afirma ainda que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento onde um sujeito se reporta a um objeto, ou seja, não há representação sem objeto. Assim, o objeto e o sujeito se unem formando um conjunto que se processa socialmente. Esse objeto representado pode ser uma coisa, um fato material, uma pessoa, uma idéia, um fenômeno natural (JODELET, 2001) e vai produzir uma explicação, sobre determinado assunto, a que pertence um determinado grupo de pessoas.

Dessa forma, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p.26). O objeto representado incide sobre as formas de pensar individuais e coletivas.

“[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, P. 28).

Moscovici (1978) afirma que toda representação social é construída e organizada de imagens e linguagens e servem para realçar e simbolizar atos e situações comuns em um grupo. Nesse sentido, afirma que

representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um *signo*, é conhecê-lo, tornando-o significante. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazendo-lo nosso. É verdadeiramente um modo particular, porque culmina em que todas as coisas são representações de alguma coisa (MOSCOVICI, 1978, P.25).

É fundamental percebermos o caminho que nos leva a compreender que é possível organizar um saber que representa uma realidade vivida, anunciando seus significados a partir de ações que ajuda a descrever, analisar e explicá-lo em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Como formas de conhecimento, são dois os processos constitutivos geradores das representações sociais: o processo de ancoragem e objetivação, a partir desses são desenvolvidos a construção e atribuições de sentidos a um dado objeto. Estes, por sua vez, vão tomando como função formas de tornar familiar o não-familiar, ou seja, ambos têm o papel de mediação social e assumem o propósito de materialização da produção simbólica de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008).

A objetivação expressa uma forma de integração numa realidade e a ancoragem constitui relações sociais. Para uma melhor definição, a objetivação é um processo que permite tornar elementos abstratos em elementos concretos que se dá a partir da seleção das informações, o não conhecimento de imagens e idéias são transformados em elementos constituintes da realidade concreta. Assim, a imagem passa a representar um conceito e a ser aceito em situações comuns. Nessa perspectiva, a objetivação se desenvolve em três momentos, segundo Jodelet (2001). O primeiro se refere ao processo de seleção das informações; o segundo promove uma esquematização estruturante; e o terceiro é a naturalização dos conceitos, adquirindo materialidade. Esse processo torna sólida a realidade do objeto, tornando real a representação.

O processo de ancoragem promove a incorporação do novo para junto do familiar, dando sentidos aos conteúdos representacionais exteriores e justificando as ações que são legitimadas e partilhadas pelo conjunto social. A ancoragem assume, também, três formas de estruturas representacionais: a primeira tem caráter psicológico que evidencia aspectos individuais ou interindividuais no nível das atitudes, do afeto e da estima; a segunda forma de ancoragem realiza comparações entre os indivíduos, a partir da posição que ocupa nas relações sociais; e a última é a soma das duas anteriores, ou seja, confere a maneira como os indivíduos se localizam simbolicamente nas relações sociais dentro de um dado campo.

Moscovici (1978) afirma que a objetivação dá conta de explicar como os elementos representados de uma teoria se articulam enquanto realidade, e a ancoragem permite entender a maneira como eles contribuem para exprimir as relações sociais. Nesse sentido, como sequência da objetivação, o conceito de ancoragem se refere à função social das representações.

Esta breve consideração nos oferece visão da complexidade dos estudos da Teoria das Representações Sociais. Nessa perspectiva, trataremos de apresentar de que maneira foi construída e desenvolvida a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em 1961, e a forma como ela vem contribuindo historicamente no campo das ciências sociais,

oferecendo elementos fundamentais para compreender os significados e os processos pelos quais o homem cria para explicar o mundo e as mudanças sociais que ocorrem dentro dele (JODELET, 2001). Pois a literatura vigente confere um grande aumento no interesse por essa área de estudo, o que vem possibilitando a realização de muitas pesquisas por todo o mundo, sobre as mais diversas temáticas.

Para nos aprofundarmos sobre a TRS, nos apoiaremos nos estudos de Moscovici; Jodelet; Guareschi e Jovchelovitch e outros.

2.1 Representações Sociais: um esboço da sua trajetória conceitual

Temos observado que, nos últimos anos, o conceito de representação social tem aflorado muitas discussões na comunidade científica. Mas, para compreendê-la e estudá-la é necessário que a conheçamos. Cabe observar que nos estudos da TRS não se trata somente de uma área específica, por exemplo, da psicologia tradicional, mas, atravessa muitas outras áreas do conhecimento, seja no campo da antropologia e da sociologia, seja também no campo da educação.

Nesse sentido, Jodelet (2001), como uma das divulgadoras dessa teoria, considera que precisamos estar informados sobre o mundo à nossa volta, não somente com caráter de nos ajustarmos a ele, mas também como forma de nos comportamos diante dele, dominá-lo fisicamente, para identificarmos e resolvermos questões que se apresentam. E acrescenta:

Partilhamos esse mundo com outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma definitiva. (JODELET, 2001, p.17)

Além disso, porque compreendemos que as representações sociais são historicamente construídas e estão presentes nos diferentes grupos sociais, com diferenças socioeconômicas, culturais, políticas e étnicas. Como sugere Franco (2003, p.170),

Há de se considerar que as representações sociais (muitas vezes *idealizadas* a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais [...] É importante ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade.

Pois, a partir desse contexto social é que os sujeitos vão moldando seus comportamentos, interagindo dentro de um processo dialético, criando uma relação consigo, com os outros e com o mundo a sua volta. Nas palavras de Moscovici,

A sociedade produz indivíduos de acordo com seus próprios princípios; dessa maneira, pode ser comparada com uma “máquina”, que socializa e individualiza ao mesmo tempo. Sua maneira de agir consiste não apenas – como se acredita muitas vezes – em estabelecer uniformidades, mas também em manter e aceitar diferenças. Conseqüentemente, na medida em que o indivíduo se torna social, assim também a sociedade adquire individualidade; é por isso que não existe apenas uma, mas muitas sociedades, que diferem umas das outras tanto por suas origens, como pelas características dos atores sociais que as compõem e as produzem (MOSCOVICI, 2004, p.159).

Essa discussão atravessa fronteiras, o conceito e as noções de representação social fazem parte da tentativa de explicação da dinâmica social, nessa relação indivíduo e sociedade. É a partir da perspectiva psicossocial que adentraremos nossa exposição sobre o ponto de partida dessa teoria psicossociológica das representações sociais que contribui para nossa investigação.

É com a Teoria das Representações Sociais, delineada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, que passamos a discutir seus principais aspectos. Essa discussão surge a partir de sua tese de “*La psychanalyse, son image et son public*” . É com a Psicologia Social que Moscovici vai buscar compreender como os sujeitos constroem e transformam os saberes construídos socialmente. Ao mesmo tempo, como esses processos de comunicação se movimentam em contextos sociais diferentes.

Observou como um saber produzido por especialistas se transforma em saber do senso comum. Queria analisar como o saber científico da psicanálise se transforma em outro saber na medida em que sofre processos de comunicação e se movimenta de um contexto para o outro, especialmente considerando os seguintes grupos populacionais: profissionais liberais, católicos e os comunistas.

Foi então, a partir das representações sociais, que a população parisiense tinha sobre a psicanálise, no final dos anos 50, que Moscovici observou como um saber produzido por especialistas se transforma em saber do senso comum. Queria analisar como o saber científico da psicanálise se transforma em outro saber na medida em que sofre processos de comunicação e se movimenta de um contexto para o outro, especialmente considerando os seguintes grupos populacionais: profissionais liberais, católicos e os comunistas.

Moscovici (1976) pretendia ir muito além desse campo restrito de estudo, principalmente das formas psicológicas da Psicologia Social realizadas nos Estados Unidos da América, onde esses trabalhos se preocupavam, apenas, com os processos psicológicos individuais, os quais não se mostraram capazes de corresponder, dar conta das relações informais, cotidianas, da vida do homem em um contexto muito mais social ou coletivo; Moscovici, portanto, queria mostrar como o conhecimento científico é transformado em uma dimensão do senso comum.

Nesse sentido, Moscovici queria reorganizar os problemas e os conceitos da psicologia social, pois, para ele, o importante seria considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais para construção das próprias realidades sociais, distanciando-se do que considerava a psicologia social americana, que imprimia demasiadamente o individualismo.

Na construção do conceito de representações sociais, contrária a essa perspectiva individualista presente na psicologia social, Moscovici vai buscar, numa primeira tentativa conceitual junto à sociologia Durkheimiana, o conceito de *representações coletivas*. Sá (1995) explica que, na sociologia durkheimiana, a sociedade é uma realidade *sui generis* e as representações coletivas, que a exprimem, são sociais, reais por elas mesmas. E, que, portanto, os sujeitos que fazem parte da sociedade seriam portadores das representações coletivas, contrárias ao pensamento individual. Na concepção de Durkheim as

Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si próprio e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos (DURKHEIM, 1978, p. 79).

Nessa discussão, Durkheim procurava explicar que o processo coletivo não poderia ser conduzido por via individualizada. É a sociedade que pensa, a vida social é a condição de todo pensamento organizado (DURKHEIM, 1978). No entanto, para Moscovici, buscar o conceito de representações necessitava reconhecer a existência de outros fenômenos. Então, admitiu que renovar o conceito de representações sociais consistia em situar a psicologia social entre a psicologia e as ciências sociais. Moscovici transformou as ideias de Durkheim em um novo fundamento de pesquisa e delimitou esse campo, criando uma forma prática e eficiente de lidar com o cotidiano e, então, considerou as representações sociais como um saber, relacionado ao senso comum (LIMA, 2005, p. 50). Nesse sentido, Moscovici afirma que as representações consistem num

conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p.181).

Essa explicação se justifica pelo fato de as representações sociais não serem simples opiniões a respeito de diferentes questões ou objetos sociais. É preciso, pois, considerar o valor do conhecimento do senso comum, ou seja, considerá-lo como verdadeiras “teorias” do “senso comum” ou mesmo, como “ciências coletivas” desempenhando o papel de interpretação, permitindo a construção das realidades sociais. É um conhecimento que é parte da vida em sociedade e vai se constituindo em diferentes espaços sociais, seja na escola, em um bar, danceteria, numa partida de futebol, no cinema e etc.

Podemos, então, admitir que se trate de um conhecimento socialmente elaborado, de significativa relevância, pois promove explicação da realidade, das ações, das decisões cotidianas, bem como posições ideológicas. Nessa perspectiva, a teoria moscoviana nos ajuda a compreender sobre os saberes produzidos no e pelo cotidiano. Assim, buscamos saber o que pensam os professores sobre a realidade de escolas com violência e escolas sem violência, como esses saberes são produzidos e, se existe alteração na prática pedagógica dos docentes, conforme a escola que atuam: com violência e sem violência.

2.2 – Representações Sociais: uma dimensão do seu espaço social

Sobre a teoria das representações sociais, podemos afirmar que as representações sociais são uma teoria sobre as construções dos saberes sociais na relação sujeito-objeto-sujeito, a partir dessa dinâmica social, que se origina na comunicação entre os sujeitos. Essa teoria se lança ao grande desafio de legitimar os saberes produzidos no cotidiano, os saberes do senso comum, considerados algum tempo como “*saber ignorante*”. Sobre esse conhecimento, Jovchelovitch (2001) afirma:

[...] contra a ideia de que o conhecimento do cotidiano é de distorção e erro, a teoria tenta recuperar o status epistemológico do conhecimento ligado ao dia a dia, do conhecimento ligado ao senso comum e tenta entender os entendimentos que se expressam. Porque todo saber expressa um entendimento, expressa um modo de vida, expressa uma realidade (JOVCHELOVITCH, 2001, P.26).

Nesse sentido, Moscovici (2004) afirma que é o senso comum que nos dá acesso direto às representações sociais, é um saber ligado ao cotidiano, associado à linguagem coloquial e ancorado na intersubjetividade. É a marca diferencial que esse saber, o saber do senso comum traz, do saber científico, pois este, o saber científico, é menos flexível, sistemático e seu funcionamento opera com outras lógicas. As representações sociais operam com o senso comum, são construídas coletivamente para dar sentido aos objetos no mundo social.

Lane (1995) considera que as representações tanto coletivas quanto individuais se vinculam de modo que:

[...] mostra como a elaboração de Representação Social implica, necessariamente, um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como um processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud), emocionais e afetivos tanto na produção como na reprodução das Representações Sociais (LANE, 1995, p.60).

Dessa forma, os sujeitos vão articulando elementos dentro do contexto no qual o objeto de representação se insere, assim o processo entre sujeito e objeto vai sendo construído socialmente. Franco (2004) acredita que as representações sociais são elaboradas a partir de processos mentais construídos socialmente, dentro de uma dinâmica que se estabelece entre as atividades psíquicas do sujeito e o objeto do conhecimento. Nossas representações não são independentes, pois têm a ver com nossa concepção de ser humano e sociedade (GUARESCHI, 2000). Na prática social e histórica do ser humano, esse processo se dá pela linguagem.

Nesse sentido, compreender o conteúdo das representações sociais e sua dinâmica se faz necessário ver o contexto social onde são produzidos e utilizados os discursos, os saberes, a fim de perceber os sentidos atribuídos a um dado objeto. No entanto, é preciso, pois, compreender que os saberes produzidos, na e pela vida cotidiana, são produzidos a partir de duas classes distintas de universos: o universo reificado e o universo consensual. O primeiro atuando em diferentes categorias, a sociedade obedece ao seu lugar de participação, ou seja, o indivíduo segue uma lógica dentro de um contexto apropriado para intervir, não sendo permitido um falar em nome do grupo, evitando, assim, contradições.

No segundo, os indivíduos se veem em pé de igualdade, quanto a sua participação, são sujeitos livre, podendo manifestar sua opinião e intervir, favorecendo a comunicação e

tornando a realidade acessível, com significados para aqueles que estão inseridos nesse contexto. Os membros do grupo realizam suas comunicações a partir da troca de ideias, discutem posições, buscam manter-se unidos e compreender a realidade. Para Moscovici, “ambos os universos (reificado e consensual) atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade”. Nesse sentido, “representação é aquilo que nos permite explicar o mundo que nos cerca” (LANE, 1986).

É, pois, dentro desses processos vivenciados pelos sujeitos que as Representações Sociais são necessárias, o que permite compreender, como os objetos são representados no cotidiano pelos indivíduos de determinados grupos e ainda, como esse grupo se posiciona socialmente frente ao objeto, como fazem os professores, sujeitos dessa investigação, quando respondem sobre o que pensam das escolas violentas e as não-violentas onde trabalham ou já trabalharam. O conteúdo dessa discussão, nas palavras de Rodrigues (2010), é que

[...] Os aspectos discutidos são, portanto, o suporte para que se dividem os conteúdos inerentes a uma realidade consensual manifestado por meio de informações, valores, crenças, opiniões, imagens e as características reveladas, não só em relação ao objeto, mas também em relação aos próprios sujeitos, aos símbolos, e às interpretações utilizadas na apreensão do sentido do objeto, e principalmente para se reconhecer as RS como modalidade de conhecimentos, um fenômeno social, que tem poder de influenciar a própria organização dos grupos (RODRIGUES, 2010, p. 35).

A Teoria das Representações Sociais nesse sentido cria movimentos e ações que são construídas por um grupo social e essas ações são traduzidas e estão enraizadas na prática desses sujeitos, a partir do seu cotidiano, e através da linguagem, promove a apreensão do objeto que é socialmente partilhado. Nas palavras de Sá (1995), a conclusão a que chegamos é que “as Representações Sociais tomam forma e são comunicadas para fazer o mundo cotidiano mais excitante,” mostrando bem o quanto elas são características dos tempos modernos.

Buscamos apresentar neste capítulo as contribuições que oferece a Teoria das Representações Sociais, uma forma de conhecimento que nos ajuda a compreender os processos que o homem utiliza para dar significado e explicações do mundo e das mudanças sociais que ocorrem nele. Como afirma JODELET (1997. P.1), é nessa interação entre sujeito e objeto, que as representações sociais permitem guiar-nos no “modo de nomear e de definir o conjunto de diferentes aspectos da nossa realidade de todos os dias, na maneira de interpretá-los, decidir sobre eles, posicionar-se e defender essa posição”

Esse pensamento permite então, considerar que as representações sociais, enquanto universo consensual de significados construídos e partilhados socialmente, possibilitam aos indivíduos do grupo comunicar-se e interagirem a partir do processo de objetivação e ancoragem, ser responsáveis pelas interpretações e atribuição de significados comum à problemática do seu universo.

Foi a partir da teoria moscoviciana que buscamos interpretar as nossas inquietações presentes nessa investigação. A seguir, apresentaremos a explanação dos procedimentos metodológicos utilizados para resolver nossos questionamentos.

CAPÍTULO III

3- OS CAMINHOS TRAÇADOS PELO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a trajetória metodológica deste estudo, buscando justificá-lo, explicando o tipo de pesquisa desenvolvida, os critérios de escolha dos sujeitos investigados, seu contexto e ambientação, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados obtidos.

Pelos estudos realizados até agora, à luz dos teóricos que discutem o fenômeno da “violência e da violência escolar”, apresentados no corpo desse trabalho, pudemos constatar suas várias facetas. Segundo Sposito (1998), temos a “violência na escola e a violência da escola”. Ou seja, é um quadro vasto que se apresenta para todos aqueles que estão inseridos no processo educacional e cumpre papel social relevante no combate e prevenção desse fenômeno. Como explica Marra e Tosta (2008), a situação que se apresenta, em relação ao fenômeno da violência e violência escolar que nos atinge é “delinqüência, incivilidade, comportamento antissocial, perturbações escolares, microviolência, violência na escola, da escola, em meio escolar, violências escolares ou simplesmente violência escolar não muda” [...] (p. 169). É, de fato, um cenário que nos traz muitas reflexões e necessita ser analisado cuidadosamente, pois, de maneira expressiva, a percepção de que a escola é violenta, de alguma forma, tem sido constatada nos discursos dos professores.

Este estudo focou-se no conteúdo das representações sociais que emergiram das falas dos professores, sobre “escola com violência e sem violência”, objeto desse estudo, que teve como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Segundo Lima (2006),

As Representações Sociais geram movimentos, atitudes, imagens e ações construídas por um conjunto social, e o acesso a essas representações confere os pensamentos enraizados numa prática que pressupõe as interações do contexto de vida dos sujeitos, de relações, de linguagem, que servem como senha para apreender os objetos socialmente partilhados. (p.56).

A seguir é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, definindo-se o processo de escolha dos sujeitos pesquisados, os instrumentos utilizados e os procedimentos analíticos.

3.1 Abordagem metodológica e os fundamentos da TRs

A propósito, através desse estudo, apoiados na TRs buscamos conhecer como os professores e professoras, sujeitos desta pesquisa, realizam suas práticas pedagógicas nas escolas que estão localizadas em territórios considerados com violência e sem violência. Decidimos por uma abordagem que nos permitisse “mergulhar” na mente do professor, apreender de perto os diversos sentidos, o que pensam sobre a escola inserida em contexto de violência ou não violência, a partir da dinâmica social vivida por eles.

Sendo assim, o objeto em estudo é fator determinante para a escolha de um método. Assim, nos preocupamos primeiramente na definição dos métodos e técnicas a serem utilizadas no referido estudo.

Para os estudos investigativos que utilizam a teoria das representações sociais para produzir resultados interpretativos, a partir dos dados empíricos coletados em campo, é necessário certo rigor na escolha dos métodos e técnicas, pois devemos considerar a especificidade do objeto a ser pesquisado, muito embora afirme Farr (2002) que a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. O que pode acontecer é que o pesquisador ou a pesquisadora, ao desenvolver o processo de construção da investigação, poderá recorrer à contribuição de um método ou outro. No entanto, isso não quer dizer que todos os métodos são aplicáveis e permitidos independentemente de seu enquadramento teórico-conceitual. Nesse sentido, Sá (1998, p.80), apoiada na afirmação de Farr (2002), ressalta que

a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares – resultam em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método.

Neste sentido, os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa são de natureza qualitativa, acrescentadas por dados de cunho quantitativos, assumindo-se assim uma relação de complementaridade. Pois, hoje, no contexto científico, essas duas abordagens podem ser associadas no planejamento e na execução de um estudo. Para Flick (2009), eles permanecem autônomos, operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. No entanto, devemos considerar que ambas têm campo de significação própria. Pois, quanto à abordagem qualitativa, essa é adequada quando existe interesse em investigar o significado das experiências e valores das pessoas, suas perspectivas em um ambiente natural.

Sobre os critérios centrais a pesquisa qualitativa, Flick afirma:

[...] eles consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na flexibilidade dos procedimentos. (FLICK, 2009, p. 24)

E, por sua vez, quanto à abordagem quantitativa, essa tem função de garantir a precisão dos resultados, por meio de técnica estatística para provar ou refutar hipóteses, assim como padrões comportamentais, evitando distorções de análise e interpretações. Assim, as leituras desses métodos nos ofereceram condições de alcançarmos as intenções desse estudo. Em termos práticos, é possível compreender que, havendo relação entre o objeto de estudo e a escolha da abordagem a ser utilizada pelo pesquisador, a abordagem escolhida assume papel de relevância no contexto da pesquisa.

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada. Buscamos captar, através das falas dos sujeitos, as representações sociais que eles constroem e partilham sobre escolas com violências e sem violência. E, de posse dos dados coletados, estes posteriormente foram analisados na forma interativa entre o qualitativo e quantitativo.

Na verdade, o significado da fala do professor assume total importância neste estudo, considerando que as representações sociais são expressas a partir do signo, a fala, que funciona como unidade do pensamento, seguido de significado. Vygotsky ilustra esse entendimento quando afirma que:

[...] a interação social é impossível sem os signos e igualmente impossível sem significado. Pois o significado das palavras não é somente a unidade do pensar e falar, mais é também uma unidade de generalização e interação social, uma unidade de pensamento e comunicação (VIGOTSKY, 2000, P.49).

Nesse sentido, como as Representações Sociais constituem-se numa modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, a comunicação e compreensão das falas se tornam imperativos nas relações sociais que elas postulam. As palavras mostram as concepções dos sujeitos sociais, oferecendo valiosas e infinitas interpretações. Para Jodelet (2001, p.21-22), a importância do estudo das representações sociais consiste na sua abrangência de elementos (informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.) [...], adquirem grande poder explicativo quando organizados sob a aparência de um saber que diz sobre o estado da realidade.

Optamos, assim, pela entrevista semiestruturada que nos permitiu proximidade maior de comunicação, na relação entre os sujeitos pesquisados, pois a entrevista é um processo de comunicação bilateral e

A melhor situação para participar na mente do outro ser humano [...], pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas. Que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais, que não é obtido satisfatoriamente [...], no caso da aplicação de questionários. (RICHARDSON, 1999, p.207).

Então, a partir da abordagem escolhida e da literatura pesquisada, que fortaleceu nossa discussão acerca do objeto pesquisado, compreendemos que a TRS possibilitou caminhos interpretativos que nos levaram a conhecer como os diferentes grupos sociais, nesse caso, o grupo de professores pesquisados, elaboram o objeto de estudo pesquisado.

3.2 -A escolha dos sujeitos pesquisados

Como já dito na introdução deste trabalho para a escolha dos/as professores/as, sujeitos desta pesquisa, obedecemos a alguns critérios. Ressaltamos que, nas entrevistas com os docentes, foram contempladas as diferentes áreas de conhecimento nas quais atuam: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Aliás, esse é um dado interessante, pois os/as professores/as, trabalhando em área de ensino variada, nos permitiram analisar sob diferentes aspectos a temática pesquisada, evitando concentração ou influência de uma ou outra disciplina.

Em seguida, após observação dos critérios acima mencionados, decidimos pela quantidade de trinta (30) sujeitos como total dos pesquisados. Esse quantitativo mostrou-se suficiente para validar os achados da referida pesquisa, pois a mesma não tem intenções de fazer generalizações para o universo de docentes que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. A exigência do tempo de dois anos como tempo mínimo é por considerar que seja um período razoável de acomodação profissional e que, para tanto, consideramos que estes professores têm condições mínimas de emitir juízos de valor acerca das escolas onde já trabalharam ou trabalham atualmente.

A opção por uma amostra de 30 sujeitos justifica-se, ainda, pela dificuldade de operacionalizar um número maior de entrevistas, pois, segundo Sá (1998),

a representação manifestada por certo número de sujeitos e por número maior seria a mesma. Costuma-se empregar um critério conhecido como e de “saturação” para chegar a esse número-limite (não definido previamente) no decorrer da pesquisa: quando os temas e/ou argumentos começam a se repetir isto significaria que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação; pode-se então realizar mais umas poucas entrevistas e parar (p. 92).

Procuramos entrevistar professores que atuaram ou atuam em diferentes regiões, sem pretensão de fazer generalizações para a cidade de Teresina. Assim, resolvemos direcionar a pesquisa da seguinte maneira: tanto procuramos localizar os professores que já atuaram nas escolas apontadas pela GAE/SEMEC¹⁰ nos seus relatórios, bem como aqueles professores com atuação em escolas consideradas de perfil “calmo, tranqüilas”, não encontradas nos relatórios apresentados pela Gerência. Essa foi uma exceção que resolvemos admitir, tendo em vista que nessas escolas poderíamos encontrar professores, que, muito embora estejam, hoje, em uma escola considerada por eles sem violência, poderiam relatar também sobre sua experiência de uma com violência, por alguma razão.

Dessa forma, poderíamos entrevistar um ou mais professores numa mesma escola ou apenas um em cada escola selecionada, uma vez que nosso propósito era apreender o conteúdo das representações sociais acerca do objeto de estudo. Para alcançarmos o objetivo proposto, elegemos o que consideramos ser o mais adequado instrumento de coleta de dados, no campo das representações sociais, a entrevista semiestruturada, acreditando que a fala dos professores é fundamental para chegarmos aos objetivos da investigação. Silva (2003) considera que essa técnica é empregada para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Ou seja, dessa maneira, esse instrumento pode facilitar uma proximidade mais efetiva com os sujeitos, bem como captar informações relativas à subjetividade das pessoas.

Ressaltamos, ainda, que, para a realização das entrevistas, não foi priorizado número nem máximo nem mínimo de homens ou de mulheres. Assim, na distribuição dos 30 sujeitos pesquisados, encontramos 11 mulheres e 19 homens. Ao serem abordados pela pesquisadora,

¹⁰ Gerência de Assistência ao Educando/SEMEC – Gerência que, através das assistentes sociais, realiza visitas às /Escolas Municipais de Ensino de Teresina

nenhum docente demonstrou má vontade em colaborar com a pesquisa, sendo as entrevistas realizadas tanto em escolas onde atuam os sujeitos quanto no Centro de Formação¹¹

Outro instrumento de coleta de dados que utilizamos para obter informações pessoais dos docentes entrevistados foi o questionário, foi aplicado logo após o término das entrevistas (ver roteiro em anexo). A aplicação desse instrumental cumpre característica relevante, pois nos ajudou a compor o perfil do grupo investigado. Para Richardson (1999, p. 189), o questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade. Ao realizarmos a aplicação do questionário, utilizamos perguntas fechadas por considerá-las fáceis de codificar, transferência e análise pelo computador.

Assim, para esse grupo de professores investigados, coletamos informações necessárias sobre: sexo, estado civil, tempo de serviço na rede municipal de ensino e titulação. O retrato do perfil dos docentes, embora não seja o foco central da presente investigação, é relevante na medida em que deixa à mostra dados importantes do tipo: quem são tais sujeitos e como estes/as se relacionam no ambiente escolar.

Sobre os dados obtidos, no aspecto tempo de serviço na rede pública municipal de ensino de Teresina, entre os professores entrevistados, há uma variedade muito grande entre 7 e 35 anos de serviço, assim distribuídos: 53,3% têm entre 7 e 15anos, 40% tem entre 16 e 25 anos, e apenas 6% tem 35 anos de trabalho prestado.

Quanto à titulação, 66,7% dos docentes possuíam pós-graduação em nível de especialização, 30% possuíam apenas graduação e somente 3,33% estavam cursando pós-graduação, em nível de Mestrado, em uma instituição particular.

No aspecto gênero, foi contemplada a participação de ambos os sexos, muito embora os homens sejam maioria. Assim, tivemos 40% dos docentes do sexo feminino e 60% do sexo masculino. Uma proporção quase que equilibrada entre mulheres e homens. Foi perguntado também aos professores/as sobre seu estado civil e observamos que 60% são casados/as e 40% são solteiros/as, incluindo outros arranjos conjugais.

¹¹ Centro de Formação Odilon Nunes/ CEFON/SEMEC – nesse espaço de formação de segunda a sexta-feira, estão reunidos todos os professores do 6º ao 9º ano, de todas as áreas de ensino para formação, oferecida pela Secretaria de Educação Pública Municipal de Teresina/SEMEC.

Conforme detalhamos acima, após definirmos o perfil dos professores, outro aspecto importante para o desenvolvimento da investigação foi a ambiência para realização das entrevistas, principal instrumento de coleta de dados por nós definido.

Para facilitar o bom entendimento entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, nos dirigimos a eles/elas, nos apresentamos como professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a fim de criar identificação e proximidade, para adquirirmos a sua confiança. Em seguida, esclarecemos a natureza e objetivo da pesquisa, apresentando documentação comprobatória¹² de nosso trabalho e, só então, sondava-os se o/a professor/a atendia ao perfil desejado, o de ter experiência em escolas (pelo menos duas) consideradas com violência e sem violência, para, somente depois, realizar a entrevista feita em gravador digital.

Procuramos, na medida do possível, tornar o ambiente agradável de modo que o/a professor/a se sentisse à vontade, no sentido de sua fala fluir de maneira sincera e espontânea. É importante lembrar que nas escolas ou Centro de Formação, onde entrevistamos os professores/as, sujeitos da pesquisa, pudemos também contar com boa receptividade e colaboração total por parte de diretores, pedagogos, formadores e gerentes de ensino, no sentido de possibilitar a disponibilidade de espaço para acontecerem as sessões de entrevistas, junto aos/as professores/as, as quais foram realizadas de maneira individual. Tudo isso favoreceu e facilitou a gravação das entrevistas.

3.3 Procedimentos utilizados na coleta de dados

O início da coleta de dados se concretizou no segundo semestre de 2010, através das sessões de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada professor/a, parte aplicada nas escolas e outra no espaço de formação onde foi possível localizá-los, como registrado no item anterior. Cabe ressaltar que, antes de definir o roteiro das entrevistas, realizamos uma pré-testagem com apenas cinco sujeitos, encontrados em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Ensino de Teresina/SEMEC, os quais não fizeram parte das entrevistas aplicadas posteriormente.

¹² Declaração de matrícula no curso de Mestrado, Declaração de autorização da Secretaria de Educação Municipal de Ensino de Teresina/SEMEC para realizar a pesquisa nas escolas e Termo de Autorização assinado pelo professor pesquisado para gravação da entrevista.

Decidimos pela realização do pré-teste com um roteiro predefinido com apenas nove (09) questões. Um dos propósitos da pré-testagem foi o favorecimento de mudanças, no sentido de melhorar as perguntas que não ficaram claras.

Dada a natureza abrangente e complexidade do fenômeno investigado, julgamos necessário, a partir da análise das respostas resultantes da pré-testagem, fazermos um ajuste em cinco das questões do roteiro anteriormente aplicado, a fim de evitarmos duplo sentido ou a não compreensão, por parte dos professores investigados.

3.4 – Construções, organização e procedimentos de análise dos dados

Finalizada a etapa de gravação, partimos para o processo de transcrição das falas dos/as professores/as. Essa etapa representou um momento árduo, quase infundável, pois necessitamos de atenção, ética, honestidade e seriedade ao transcrever o conjunto de mensagens de forma integral, procurando manter a redação original dos/as entrevistados/as ao que nos foi dito, onde podemos contar, também, com a confiança que nos foi dada, para uso e fim a que se destinou o material coletado.

Em seguida, realizamos as idas e vindas na escuta e leitura dos dados; essas releituras repetidas ajudaram a suscitar interpretações, de modo que pudéssemos encontrar, nas respostas dadas, categorias de análise. Utilizando a análise de conteúdo para, posteriormente, construir e sistematizar as categorias. Para Franco (2003), a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do/a pesquisador/a. E destaca também que

Esse longo processo – o da definição das categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (FRANCO, 2003, p.52).

Esse processo, portanto, nos possibilitou chegarmos à construção das categorias extraídas das falas dos/as professores/as, possibilitando apreender e revelar as representações sociais dos sujeitos entrevistados.

Ao recorrermos às respostas dos professores/as e evidenciarmos as categorias, a partir desse processo, conseguimos chegar aos objetivos da investigação, contribuindo, assim, para as explicações das questões levantadas e as inferências, que são aprofundadas durante a análise dos dados empíricos, os quais são apresentados no próximo capítulo.

É importante ressaltar que, para manter o anonimato dos/as professores/as e das escolas que participaram da pesquisa, utilizamos os códigos P1, P2, P3, sucessivamente, na identificação dos sujeitos investigados, conforme acordo firmado entre esta pesquisadora e os/as docentes entrevistados no ato das gravações. O Código Q1, Q2... se refere à questão 1, 2, 3,... assim sucessivamente. Para não identificação da escola, utilizamos apenas os sentidos Norte, Sul, Leste e Sudeste, zonas onde estão localizadas as instituições escolares, e, mesmo assim, não é possível sua identificação, por se tratar de 30 sujeitos em diferentes escolas, situadas em diversas localidades, na cidade de Teresina.

CAPÍTULO IV

4- ACHADOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo analisar, a partir do *corpus* de entrevistas transcritas, o conteúdo das Representações Sociais partilhadas por 30 professores acerca da violência na escola. Os sujeitos da pesquisa participaram de sessões de entrevistas, respondendo a 08 perguntas de um roteiro previamente elaborado e pré-testado. As falas dos entrevistados foram submetidas ao processo de análise de conteúdos¹³ por meio da técnica de análise categorial.¹⁴

O conteúdo das respostas dadas pelos professores/as, com base nas perguntas feitas no roteiro de entrevista (em anexo), proporcionou a construção de categorias que se juntaram à discussão e à análise apresentadas neste capítulo. O conjunto dessas categorias apresenta elementos que demonstram os motivos formulados pelos sujeitos, os quais estão diretamente relacionados ao objeto de estudo, tornando claros os objetivos de pesquisa, nos permitindo uma apreensão e compreensão mais ampla da investigação.

Na constituição do *corpus* de análise, buscamos respeitar alguns requisitos sugeridos por Franco (2003), em relação à *pertinência*, o qual considera relevante que o pesquisador procure ajustar o material empírico analisado ao quadro teórico definido. Pois a autora ressalta que as categorias provenientes devem refletir as intenções da investigação de forma produtiva, ao possibilitar o fornecimento de resultados férteis, no sentido de índice de inferências, hipóteses novas e dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Os dados da investigação são analisados a seguir:

4.1 Análise e apresentação dos resultados

¹³ A análise do conteúdo representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

¹⁴ Segundo Franco (2003, p. 51), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Consideramos essa etapa da investigação momento de extrema relevância, pois os achados nos possibilitaram aproximação entre elementos teóricos e empíricos ao concretizar análise e achados ainda obscuros. Extraímos o conteúdo das RSs, advindas das falas dos professores/as e construímos os elementos que traduzem o que pensam sobre escolas com violência e sem violência, expressando, portanto, os objetivos deste trabalho.

A esse respeito, Wagner (1998) afirma que as representações sociais são socialmente construídas por meio de discursos públicos nos grupos, ou seja, a maneira como as pessoas pensam sobre as coisas “reais e imaginárias” do seu mundo, e que o conhecimento que as pessoas têm do seu universo é o resultado de processos discursivos e, portanto, socialmente construídos. O outro seria o conhecimento construído no grupo, e desta forma representaria o comportamento desse dado grupo. O mesmo autor acrescenta

[...] os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade. A interação entre as pessoas expressa e confirma suas crenças subjacentes; de fato, a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem. Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo [...] (WAGNER, 1998, p. 11)

Nesse sentido, buscamos, através das respostas obtidas dos professores, encontrar suas imagens, suas crenças e valores que indicassem as características de uma escola com violência e sem violência, procurando conhecer o conteúdo das Representações Sociais e o conhecimento que esse grupo específico de 30 professores constrói sobre os diferentes contextos e localidades de onde estão situadas as escolas.

Obedecendo a ordem das questões dirigidas aos entrevistados/as, iniciamos a análise pela primeira pergunta do roteiro (anexo). Optamos por apresentar as categorias em ordem de percentual, compreendendo que, no conjunto da análise, todas as respostas contribuirão para interpretação final.

É necessário esclarecer que, na primeira pergunta, todos os professores entrevistados, necessariamente, obedeciam ao critério de estar atuando ou já terem atuado em duas realidades de escolas: conforme o professor, uma com violência e a outra sem violência. E, a partir das explicações dadas por eles, observar de maneira mais abrangente os fenômenos sociais que acompanham as questões que envolvem a temática da violência na escola, como os episódios de violência, os quais são recorrentes e estão incorporados ao cotidiano da escola, expresso em muitas das falas dos docentes, sujeitos desta investigação.

Foi perguntado então aos professores/as: *1) No caso das escolas em que você já trabalhou, ou em que trabalha atualmente, qual delas você acha que é violenta?* Todos afirmam que uma das escolas que trabalharam ou que trabalham são violenta por alguma razão. Essa pergunta foi feita com a intenção de apreender as RSs que os professores têm sobre a escola, se reconhecem a existência do fenômeno das “violências” dentro ou fora dela, considerando os fatos que ocorrem dentro ou no seu entorno, ou seja, buscamos apreender como eles (professores) constroem a RS de escola com violência e sem violência e de que maneira esses conceitos, essas ideias, ou juízos, que fazem do fenômeno, interferem na sua prática de ensinar. Os resultados das categorias de resposta construídas, a partir das falas dos docentes, são exibidos na Tabela 1.

4.2 – Categorias que caracterizam uma escola com violência

Os motivos apontados pelos professores ao considerar uma escola com violência, nessa primeira pergunta, foram os mais diversos. Pela ordem do maior para o menor, aparecem as categorias: *o entorno da escola é violento (50%); os alunos são indisciplinados (46,6%); os alunos são agressivos (36,6%); são alunos de famílias problemáticas (23,%)* e em menor frequência *professores sentem medo da escola (16 7%)*. A Tabela abaixo apresenta esses resultados:

Categorias de respostas para a Questão 1

Tabela 1- Os motivos que caracterizam uma escola violenta, conforme os professores

Categorias	%
Porque o entorno é violento	50,0
Porque os alunos são indisciplinados	46,6
Porque os alunos são agressivos	36,6
Alunos de famílias problemáticas	23,0
Professores sentem medo da escola	16,7

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Como podemos observar na *Tabela 1*, são cinco as categorias que emergiram da primeira pergunta feita aos professores/as. Ao analisarmos as categorias da Tabela 1, verificamos que os motivos apresentados pelos docentes, para justificarem as características

de uma escola violenta, expressam uma enorme variedade de elementos representativos, que se constituem nas RSs elaboradas por estes sujeitos, sobre o fenômeno “das violências”.

Observando atentamente as respostas dos/as professores/as, verificamos que as categorias construídas aparecem com percentuais expressivos e determinantes para as violências no contexto escolar. Inicialmente temos o maior percentual (50%) que corresponde à categoria *o entorno é violento*, ou seja, a presença da violência, oriunda do entorno da escola, foi apontadas pelos entrevistados/as como representando a causa maior de “violências” no espaço escolar. Em seguida aparece com 46,6% a categoria *alunos são indisciplinados*; no depoimento dos/as professores/as, o comportamento indisciplinado favorece as situações de violências no interior da escola. Outra categoria característica de escola violenta foi expressa na categoria porque os *alunos são agressivos* 36,6%.

Ainda na mesma Tabela 1, acima, aparece com 23,0% a categoria *alunos de famílias problemáticas*, correspondendo a outra característica que, para os entrevistado/as, favorece “as violências” com repercussão no contexto das relações sociais vividas entre os atores da escola. E, por último, temos a categoria *professores sentem medo da escola*, aparecendo com 16,7%, para esse grupo de professores/as, uma característica concreta de que, se há violência, o medo se instala e, conseqüentemente, atrapalha o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao verificarmos todas as categorias analisadas, e buscando agrupá-las, observamos que elas se distribuem em eixos representacionais. Constatamos que, das cinco categorias, duas estão relacionadas ao eixo escola: *seu entorno é violento e o medo da escola violenta*, ou seja, esses professores consideram que uma das escolas em que já trabalharam ou trabalham atualmente são violentas e tal violência está fortemente relacionada ao seu entorno, bem como sentem medo de dar aulas nesse tipo de escola; sentem-se inseguros pelas violências oriundas dos alunos ou por parte da comunidade, através da falta de respeito e das ameaças que sofrem verbal, física, psicológica ou contra bens materiais, como por exemplo, o seu carro (patrimônio particular).

Temos também duas categorias relacionadas ao eixo aluno, são elas: *alunos são indisciplinados*; *alunos são agressivos*. Esses motivos são fortemente apontados pelos/as professores/as como fatores que contribuem para que a escola se torne violenta destacam que os alunos não compreendem regras e utilizam-se de termos, falas, xingamentos e atitudes agressivas.

E, por último, a categoria relacionada à família: *alunos de famílias problemáticas*. Muitos professores/as relatam nas entrevistas casos de completo abandono por parte dos pais,

o que evidencia uma triste realidade no cotidiano da escola e dos jovens. Os entrevistados acreditam que as situações de violência presenciadas em casa são transferidas para o cotidiano escolar a partir das atitudes dos alunos. Para os professores/as, a relação dos alunos com seus pais é marcada por situações problemáticas e cria-se um abismo entre eles (pais e filhos), refletindo e dificultando o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Ao realizarmos o trabalho de organização dessas categorias, procuramos seguir uma lógica de análise, de modo que pudéssemos conhecer o conteúdo das representações sociais, construídas por esse grupo de 30 professores/as, sujeitos dessa investigação, buscando evidências da forma como eles representam as escolas com violência e sem violência.

1.1 A violência relacionada ao eixo representacional escola: *o entorno é violento*

Nas falas de alguns professores/as entrevistados/as na categoria: *porque o entorno é violento (50%)* é facilmente perceptível, em alguns depoimentos, como eles elaboram suas Representações Sociais sobre as escolas com violência e sem violência. Nas falas abaixo, eles assim se referem às características da escola violenta:

[...] então assim, a gente percebeu que a clientela da escola, o entorno em si, era muito violento, porque você tinha alunos que tinham pais que tinham sido presos, as mães que tinham problemas com drogas[...] (Q1/P25).

A E.M. Leste em relação à E.M. Sul, um dos aspectos que merece ser ressaltado com relação à violência, é a questão da... Tá relacionada ao próprio ambiente da escola e tudo. Porque aqui o nível da insegurança a gente percebe que é maior, devido a... Não é clientela, o alunado da escola, mas as pessoas que circulam no entorno da escola. Muitas vezes são vários casos de... de... É danificação do patrimônio, dos carros dos professores, o meu mesmo, por exemplo, já foram arrebentadas duas vezes, e isso de certa forma influencia no trabalho que a gente desenvolve, porque a gente fica o tempo todo apreensivo, e preocupado com essa questão. E com relação assim... Ao próprio contexto que as duas escolas estão inseridas, a gente percebe também, um nível assim... A gente percebe assim, um nível de aprendizagem (pausa)... Assim um nível muito elementar mesmo em relação à outra. A gente pode observar que há uma heterogeneidade maior devido aos alunos que pertencem não só a comunidade, mas aquela comunidade que ficam adjacentes, aí fora. Daí em resumo a gente percebe que a clientela aqui na E.M. Leste, o alunado apresenta assim um nível de aprendizagem ou um instrumental de aprendizagem menor em relação à outra escola. Lá a gente percebe que o nível de aprendizagem é maior. (na outra escola). (Q1 -P15)

De acordo com as falas registradas, os docentes demonstram sentir total insegurança, pois a localização das escolas e a vulnerabilidade social potencializam o receio e o medo que os professores sentem. Nesses depoimentos são destacados, pelos sujeitos entrevistados, que

se trata de uma clientela que, em sua maioria, são alunos de periferia, pobres, com pouco rendimento escolar, ou ainda, sem acompanhamento familiar. Esse é o cenário vivenciado pelos alunos e a real situação enfrentada por todos, e com agravante consequência para o processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, eles/as afirmam sobre a realidade das escolas, do real contexto em que vivenciam certos acontecimentos, apontam os reflexos dos problemas oriundos do entorno dessas escolas, da falta de segurança, dos carros que ficam nas mediações da escola e são danificados e do clima de conflitos na sala de aula, que não favorecem a boa aprendizagem dos alunos.

Pontes (2007) considera que não chega ser supérfluo que o incremento da violência nas escolas esteja relacionado diretamente com a violência praticada no seu entorno e respectivos bairros. Acrescenta, ainda, que as escolas situadas nos bairros onde se manifestam com maior intensidade a pobreza, a exclusão social, [...] tendem a apresentar um nível maior de violência.

Para esses professores, é um cenário pouco motivador, para realização e efetivo exercício pedagógico. Lamentavelmente, nas falas afirmam que existem diferenças entre os alunos de uma escola para outra, diferenças ligadas ao nível de aprendizagem, ao contexto socioeconômico das comunidades a que esses alunos pertencem, ou mesmo o meio cultural em que vivem.

Segundo Dayrell (1996) em um trabalho intitulado: *A escola como espaço sócio-cultural*, que discute sobre a angústia de professores de escolas noturnas da rede pública de ensino, situada na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, este autor, ao tratar sobre a diversidade cultural, afirma que a escola vê o conhecimento como produto, enfatizando os resultados da aprendizagem e não o seu processo. Esse entendimento por parte da escola e dos professores, na perspectiva da homogeneidade dos conteúdos, ritmos e estratégias, provoca angústia e decepções. Isso pode ser explicado porque:

Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexos dos desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 140).

Nesse sentido, é necessário buscar entendimento, pois cada aluno traz um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços na família, escola, igrejas, centros

comunitários. A educação é, portanto, construída nesses diferentes lugares e deve ser compreendida para além dos muros escolares (DAYRELL, 1996). A violência social que adentra os muros dos espaços escolares tem, então, várias faces, para chegar a desvelar sua relação com o processo de educação, são tentativas que cabem a toda a sociedade.

Para Debarbieux e Blaya (2002), existe uma “variabilidade de sentidos da violência na educação” e tais violências podem ser ocasionais ou permanentes, vai depender tanto das condições internas quanto das condições externas das escolas. Isso coincide com depoimentos abaixo:

Comparando esta escola com a outra, eu achei a E.M Sul mais violenta, por quê? Pela questão mesmo da indisciplina dos alunos, né? A origem dos alunos, né? Alunos... Sei lá... Tinha até alunos que já cometeram crimes (pausa) Então tudo isso faz com que a escola se torne mais violenta, né? [...] (Q1 – P3)

[...] Então a gente tinha problemas mesmo desse tipo com alunos e essa violência deles, que eles já eram acostumados, se estendia a gente, dificultava demais o trabalho, porque eles entravam e saíam da sala de aula, não sabiam o que era disciplina, não tinham a menor condição de respeito, não assistiam aula, só ia no dia da prova, ia lá fazia a prova e não faziam nada. A gente entregava a prova zerada com 1 ou 0 pra eles, e eles ali, embolavam aquela prova e jogavam nos pés da gente, não tinham o menor respeito[...] (Q1 – P 25).

Podemos perceber que alguns professores acabam sentindo desgastada a relação social entre seus pares. O gerenciamento de sala de aula é abalado, proveniente do comportamento de alguns alunos.

Abramovay e Rua (2004) afirmam que toda escola está situada em um espaço social e territorial cujas características interferem na sua rotina, nas suas relações internas e nas interações dos sujeitos da comunidade escolar com o ambiente social. Diante dessa realidade e dos depoimentos dos professores, evidencia-se e se confirma que, ao tratarmos das questões que envolvem o fenômeno das “violências” no espaço escolar, vê-se que a condição de vulnerabilidade social enfrentada por muitas instituições escolares traz sérios prejuízos ao trabalho pedagógico do professor, da escola, enfraquecendo o papel e a função social da escola na sociedade.

Isso certamente se constitui num sinal de alerta para que se articulem políticas públicas que atuem para a resolução dessa problemática de “violências” externas, que adentram os muros das escolas e que, portanto, são percebidos pelos/as professores/as como um lugar violento e inseguro. Pontes (2007) afirma que essas situações de conflitos provocam

tensões e estas se transferem direta ou indiretamente ao ambiente escolar, não favorecendo um clima agradável, respeitoso e igualitário.

Para Abramovay, não existe um único modelo que seja capaz de determinar a condição de uma escola ser violenta:

Assim, não é possível atribuir uma única explicação aos atos de violência e, menos ainda, aos atos de criminalidade existentes dentro ou no entorno do espaço escolar. É fato, porém, que o aumento de certos atos de indisciplina, transgressão, comportamento agressivo ameaça e, até mesmo, homicídios, que têm como referência o ambiente escolar e o seu entorno, estão, por vezes, associados à situação intra-escolar e a outras situações extra-escolares (ABRAMOVAY, 2002, p. 188).

Esses aspectos sobre essa temática das “violências na escola” e suas diferentes causas são discutidos nos estudos já realizados por Bomfim e Matos (2006), Macêdo e Bomfim (2007), Gonçalves e Tosta (2008), Ortega e Del Rey (2000), Abramovay e Castro (2006) e outros. Muitos são os conflitos e problemas que acontecem na relação escola, alunos, professores, famílias e comunidades. Na literatura, encontramos elementos que podem orientar o surgimento desses “fenômenos”.

Pontes (2007) e Abramovay (2003) discutem sobre esses atos de violência cometidos pelos alunos e tentam explicar como estes podem estar associados a fatores externos e/ou internos, ou seja, articulados às variáveis exógenas, se a escola entende e defende que ela é um mero reflexo da estrutura social, explicadas nas diferenças sociais de ordem econômica, ou pelo crescimento das exclusões sociais de raça, de gênero, pelas condições de desestrutura familiar em que muitos jovens e adolescentes vivem. Para Abramovay (2003), a escola torna-se vítima de situações que escapam ao seu controle, assim passa a ser objeto de “violências”.

Considerando que o acontecimento desses eventos se dá a partir das variáveis endógenas, ou seja, estas trariam respostas significativas à compreensão do problema das “violências” praticadas na escola, porque a explicação poderia ser encontrada, por exemplo, no nível de escolaridade dos alunos, ou ligados às regras disciplinares de punições encontradas nos projetos políticos das escolas, ou ainda, na ausência de relacionamento respeitoso entre professores/alunos, nas evidências da má qualidade do ensino ou mesmo, na falta de recursos (BLAYA, 2001). Se a escola é vista como um amontoado de diferentes culturas, saberes e vivências, os fatores endógenos ajudam, portanto, a chegar a uma leitura e interpretação compreensíveis do fenômeno investigado.

A fala, a seguir, ilustra bem estes aspectos:

De certa forma existe um pouco de violência, né? Agora com relação a outras escolas a gente pode até dizer que nós aqui estamos no céu. Assim... de experiência de anos anteriores e de outras escolas. Porque quando eu comecei na Prefeitura, eu tive uma experiência muito triste. Com 15 dias que eu estava na Prefeitura, mataram um aluno dentro da sala de aula. Eu nunca mais retornei nessa escola, inclusive nessa semana, lá na Semec¹⁵ me deram essa possibilidade de retornar a essa escola e eu disse: não vou, eu não. Porque depois de certa idade a gente vai ficando mais medrosa [...] Então com relação a outras escolas que eu trabalho hoje, e outra que eu já passei em anos anteriores, aqui não é das piores, não. Aqui dá pra conviver, dá pra fazer um trabalho, dá pra melhorar a clientela, dá pra se relacionar razoavelmente (Q1 P10).

Desse ponto de vista, destaca Abramovay (2003) que o tema violência nas escolas abrange múltiplos olhares, percepções e modelo de análise.

Observa-se que estas variáveis se inserem em um conjunto de ações, dificuldades e tensões vividas no cotidiano escolar. A dificuldade de estabelecer relações entre os alunos, a escola e a comunidade contribuem para o surgimento de violências no interior da unidade escolar (p. 55).

Nessa perspectiva, é possível perceber de onde se origina boa parte das violências que têm reflexo no cotidiano escolar. Observamos, pelo depoimento dos professores, que existe a violência no interior da escola e também fora dela. Como podemos ver, são relatos de violência que se associam aos atos de indisciplina, dentro da escola, da sala de aula, bem como dos conflitos no entorno trazidos por pais/mães e até polícia, como podemos apreciar na seguinte fala:

[...] Aqui é perto do inferninho, perto do inferninho, o inferninho é o labirinto que a gente passa aqui, né? Até chegar à Escola Norte é assim... Eu presenciei, assim, mãe entrando no colégio pra bater no seu filho, mãe entrando no colégio pra bater em outros alunos, eu presenciei polícia entrando no colégio por duas vezes pra perseguir, não alunos do colégio, mas pessoas que tinham cometido alguma coisa e pularam o muro do colégio e a polícia entrou. Uma vez até o pessoal do Rone¹⁶ entrou de moto também. Eu presenciei também no entorno do colégio em plena uma hora da tarde a Rone fazendo baculejo nos rapazes na parede da escola, eu presenciei [...] (Q1 S18).

Esses depoimentos revelam, portanto, que a instabilidade dentro do cotidiano escolar é complexa e plural. Os professores reconhecem como um grande problema a ser enfrentado, principalmente, o sentido de transformar o ambiente da sala de aula ou mesmo da escola em um espaço de prazer tanto para o aluno, quanto para o professor. Observamos que, para os/as

¹⁵ Secretaria Municipal de Educação de Teresina / SEMEC

¹⁶ Ronda Ostensiva de Natureza Especial da Secretaria de Segurança Pública do Piauí. Os policiais que trabalham nesse tipo de operação, fazem rondas diárias, nas mais diferentes zonas da capital, no sentido de coibir assaltos ou o tráfico de drogas.

professores/as, não temos o ideal de escola como espaço de paz, como também não temos o aluno ideal, sujeito de paz, muito menos a família acolhedora, mas sim o tipo de escola: violenta, aluno indisciplinado e a família desestruturada. Certamente, no enfrentamento das violências isso não parece uma construção tão fácil, assim se exige para o seu enfrentamento ações contínuas e integradas, bem como distintas estratégias.

A escola nesse contexto parece ter como missão, também, modificar o entorno em que está inserida, no sentido da promoção de discussões na defesa do combate às violências e todos os conflitos sociais que nela ocorrem, a fim de promover meios para uma vida digna, contemplando os atores desse cenário, os professores, diretores, pais/mães e comunidade.

1.2 – A violência relacionada ao eixo representacional escola: *professores sentem medo da escola*

Nessa unidade de análise aparece a categoria *professores sentem medo da escola* (16,7%). A categoria apresenta um percentual que chama a atenção, uma vez que o medo passou a fazer parte da vida cotidiana no cenário escolar. Os depoimentos dizem muito sobre isso:

[...] então a gente lá (pensou), nós os colegas, ficamos muito amedrontados. Inclusive teve uma vez que fui pegar o ônibus 11h20 da manhã e tinha um cara correndo atrás do outro com uma faca, quer dizer, uma pessoa da comunidade que achou que o garoto tava mexendo com a namorada dele dentro da escola, tava esperando ele com a faca em punho pra quem quisesse ver e passou correndo um atrás do outro bem pertinho de mim, assim quase encostando, eu fiquei aterrorizada com essa situação [...] (Q1 P11).

[...] lá é muito difícil de trabalhar, inclusive os professores que são lotados lá têm muitas dificuldades, tem alguns que desistem, eles tem muito medo da clientela/aluno e do pessoal que mora em volta da comunidade, em volta da escola. (Q1 P17).

[...] Na outra não, me deparando com a realidade dessa escola, há uma violência que a gente percebe. Mas lá não há um trabalho de trazer a comunidade pra escola, na verdade existe um medo, um temor da gestão, do pedagogo, do coordenador em relação a essa questão da violência. Então é um temor que só piora a situação, porque os alunos sentem isso e isso passa uma sensação pra eles de impunidade. Então muitos deles acabam fazendo o que querem, porque sabem que não vai ter punição. (Q1 P28).

A grande preocupação com relação à violência como um fenômeno social, conforme expressam Marra e Tosta (2008), é com sua existência no interior da escola, aparecendo de maneira muito explícita e terrivelmente ameaçadora, pondo em risco a integridade física e

psicológica das pessoas que nela estão presentes, e mais grave ainda, pondo em xeque as finalidades que justificam a sua existência. O acesso à educação, ainda, significa a possibilidade de desenvolvimento humano, como afirma Charlot (1997): a escola possui um papel central nesse processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Rocha (2008), não se pode acostumar-se com a violência e tornar o medo um parceiro da vida cotidiana dos agentes da escola: professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, ou mesmo pais/mães e comunidade. Para o autor, isso pode significar mais uma expressão de apatia do que um *ethos* corajoso. Para Koehler (2006), o conflito está e sempre estará presente. O que importa na verdade é buscar compreender a singularidade dos conflitos existentes em cada escola, com suas diferentes leis e regras, identificando os envolvidos, as causas e consequências, a fim de que ações sejam planejadas e discutidas coletivamente.

Assim, a escola necessita tornar-se um campo de estudos, discussões e tomada de decisões com possibilidade de contribuir na reflexão sobre o fenômeno da violência, seus reflexos e implicações no fazer pedagógico dos docentes no cotidiano escolar.

1.3-A violência relacionada ao eixo representacional aluno: *porque os alunos são indisciplinados*

A categoria de resposta porque *os alunos são indisciplinados (46,6%)* foi apontada como o elemento desarticulador do processo educativo da escola. Os entrevistados relatam os atos entre indisciplina e violências e descrevem os mais frequentes no dia a dia desse espaço. Os professores consideram que as atitudes de indisciplina dos alunos estão ligadas à falta de limites, não obediência às regras, não ouvem, falam muito durante a aula, não prestam atenção na explicação; o professor para consecutivas vezes a aula porque os alunos fazem bagunça, brigam por qualquer motivo, quando não se xingam mutuamente, usam palavras não muito amistosas contra o professor; fazem ameaças e até os desafiam, muito embora uma professora diga não se intimidar. Os depoimentos abaixo são representativos de muitos posicionamentos nesse mesmo sentido:

[...] aqui na escola leste eu procuro tratar principalmente a disciplina, pois eles são muitos anárquicos... (pausa) eles não sabem o que é pai, mãe, filho. Como não têm a consciência, são completamente anárquicos. Então você é uma vítima fácil da violência. Você tem que trabalhar principalmente a questão das regras, que as regras existem e têm que serem cumpridas [...] aqui tem que pesar muito na disciplina, na questão das regras, conscientizarem que essas regras têm que serem cumpridas, se não a violência... [parou, pensou e se calou] (Q1/P1).

Eu diria que sim, se comparada com a outra escola que eu já trabalhei. E é devido o quê? Devido à grande violência entre os meninos que brigam muito, se batem muito, se xingam muito, não respeitam o professor. Então a gente tem assim... (pausa) muito trabalho em manter o controle. Às vezes eu diria até que também a gente tem que ser grosseiro, eu diria até dura pra manter a ordem na sala de aula [...] (Q1/P7).

[...] esse aluno que mandou o outro tomar naquele lugar que eu já falei, depois ele ainda continuou gritando e mandando, dizendo que iria continuar mandando ele tomar naquele lugar, aí eu disse pois pode sair da sala de aula porque aqui na minha sala não fica gente dessa forma não. Ele disse que não iria sair, ou sai você ou saio eu, e ele disse que ia colocar macumba em mim, que a mãe dele era macumbeira. Mas, eu não me intimidei com isso não, entendeu? Eu não me intimidei não e eu nem sei que coragem é essa, se eu me intimidar eu não faço meu trabalho [...] (Q1 P 2).

A categoria *porque os alunos são indisciplinados*, ao obter um percentual de (46,6%), sinaliza para existência de violência na escola. Para os professores, os alunos são muito indisciplinados, não obedecem, não respeitam os professores e assim avaliam que o trabalho docente de sala de aula não rende, não realizam como pretendem e provoca desgaste emocional. Nessa categoria de respostas, nenhum docente se referiu a qualquer tipo de comportamento hostil provocado pelo professor contra aluno, ou seja, encontramos o aluno como protagonista das cenas de violência, elevando a escola à categoria de violenta. São esses os diversos tipos de atitudes mais comuns de indisciplina ou violência que os alunos cometem.

Como salienta Silva e Nogueira (2008, p. 18-19), no contexto da escola, o conceito de indisciplina é geralmente definido em relação ao conceito de disciplina, e, no decorrer da história, seus sentidos vêm passando por ressignificações. Para esses autores, aparece, então, o problema, ao considerar atos indisciplinados como ato de violência.

Nesse sentido, as autoras afirmam que é preciso considerar que estes conceitos são contextuais e historicamente determinados, e esses padrões de disciplina podem variar entre os diferentes estabelecimentos. Ou seja, o que pode ser considerado como um ato de indisciplina em um determinado contexto, em outro poderá ser vislumbrado como agressão, violência. Outro autor, Amado (2004), nos ajuda a interpretar essas variáveis violência e indisciplina; seria o que se pode chamar de “mundo subjetivo das interpretações e significações dos sujeitos”.

É verdadeiro que, pelo fato de os conceitos expressarem algum tipo de violação a valores/acordos socialmente constituídos, eles assumem um caráter contextual, histórico e subjetivo, já que esses mesmos valores/acordos se transformam ao

longo do tempo e estão intimamente vinculados à própria cultura de cada grupo ou indivíduos (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p. 22-23)

Para Oliveira (2005), qualquer que seja a concepção de indisciplina, esta deverá estar sempre vinculada à concepção de educação e de cidadão. Ela propõe que nem devemos promover uma educação tradicional, de cunho autoritário, nem também devemos querer uma educação permissiva e espontaneísta, de modo que o aluno não se sinta responsável pelo seu processo de aprendizagem.

É bem verdade que assistimos aos noticiários de rádio, televisão, jornais, reportagens e revistas sobre o aumento das violências e das indisciplinas nas escolas, e este tem sido um grande problema, mostrando-se como elemento dificultador no manejo das situações de indisciplina na escola e, portanto, comprometendo a prática pedagógica de sala de aula no interior da escola, transformando-se, assim, em um enorme desafio para os profissionais docentes, principalmente em se tratando de escolas consideradas de risco.

Ainda que as discussões e alternativas para superar a questão da violência nas escolas se encontrem em construção, na concepção de Sampaio (2001), é importante oferecer uma educação de abordagem fenomenológica que, de forma lúdica, explica: “vê a criança mais como uma ‘vela acesa’ do que um ‘recipiente a ser enchido’, bem mais como um parceiro ativo do que um sujeito passivo no processo de aprendizagem”(p.97).

1.3.1 - A violência relacionada ao eixo representacional aluno: *porque os alunos são agressivos*

Um percentual, bastante expressivo, obteve a categoria *porque os alunos são agressivos (36,6%)*, trata-se de uma categoria que reflete uma preocupante situação que contribui para que a escola, segundo os professores entrevistados, assuma características de violenta. Alguns professores relatam que o comportamento dos alunos atrapalha a aula, as brigas entre alunos, a constante falta de respeito e agressividade, revelando um grande desgaste físico e emocional por parte dos professores, como ilustra o seguinte depoimento:

[...] essa escola é violenta (pausa), é muito difícil, é desgastante, sabe? Você ao final do dia... (parou) tá cada dia mais difícil. [...] Assim, você contribui pra transformar e eles vêm tão assim... Eu vou usar o termo agressivo, eles vêm agressivos, crus. Sabe eu não sei, eu poderia usar outro termo mais forte [...] Nós professores estamos aqui no combate, assim de frente, na linha de frente mesmo. É como se nós fôssemos os soldados na linha de frente, estamos ali combatendo diariamente (Q1 P7).

Este depoimento é representativo, pois parece evidente que a insegurança e a incerteza, ao lidar com as questões que envolvem as microviolências/incivilidades¹⁷, elas fazem parte do cotidiano escolar. Esse cenário termina por desorganizar o processo coletivo e de sentidos individuais, desconstruindo os laços sociais, provocando sentimento de insegurança, fragilizando as instituições, afetando a experiência e a confiança no outro (ABRAMOVAY e CASTRO 2006, p.50).

Os depoimentos abaixo são ilustrativos:

[...] Já na outra escola que eu já trabalhei foi a escola norte, também uma comunidade bem mais violenta, talvez por ser uma escola maior, tem mais sala de aula, lá o número de agressões era bem maior, o desrespeito entre os alunos é enorme, os alunos com os próprios alunos, com os professores [...] (Q1, S5).

Quando eu cheguei à escola sul, no período da manhã era uma escola calma. Agora no período da tarde, eram relatados pelos meus colegas, que tinham problemas de disciplina por parte de alguns alunos e que ocorriam até agressões físicas entre eles. Como se fossem turmas, né? Como se fossem grupos de alunos rivais e que em determinados momentos eles se agrediam mutuamente e isso trazia problemas pra administração, pra gestão e para os próprios professores [...] (Q1 S26).

Nesses relatos, identificamos as representações sociais dos sujeitos desta pesquisa e, conforme Arruda (2002), elas configuram a construção social da realidade, a partir da produção simbólica que serve para compreender e balizar o mundo e as relações que se estabelecem nele. Tais representações reforçam e registram as concepções já discutidas, sobre as manifestações de violência que se apresentam como uma realidade vivida em muitas escolas. E esses depoimentos demonstram o impacto desse fenômeno na vida de todos, que fazem parte do contexto escolar, certa imobilidade, impotência diante das situações rotineiras que envolvem a violência e os conflitos entre alunos/alunos e até aluno/professor, fragilizando as relações sociais, as ações pedagógicas, contribuindo para desestruturar a proposta pedagógica da escola. Charlot (2005) considera que é ilusão pensar que a agressividade possa desaparecer e, por conseguinte, a agressão e o conflito. Pois, na verdade, para essa questão é importante saber quais as formas de expressões legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito.

Estabelecendo uma relação deste estudo com uma pesquisa realizada pelas pesquisadoras Abramovay e Rua (2002) sobre *Diagnóstico da qualidade das relações sociais*

¹⁷ Microviolência/incivilidades aqui, entendida segundo Abramovay e Castro(2006), como aquelas que consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc.

da comunidade da Região Metropolitana de Belém¹⁸, a qual visou diagnosticar o nível das relações sociais travadas no ambiente escolar, constata-se que ainda é bastante conflituoso, seja porque existe uma verdadeira confusão pelos integrantes da escola, quanto à concepção de conflito e violência, seja porque a escola não consegue diferenciar nesse vasto campo o que é um e o que é o outro, pois nem todo ato conflituoso que ocorre na escola é violento. O que acontece, segundo dados da pesquisa, é que, muito embora o fenômeno da violência nos remeta a uma enorme complexidade para os diferentes tipos de violência, existe um distanciamento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, no sentido de identificar os tipos de violências existentes e assim, de certa forma, tomar medidas cabíveis para o seu combate e prevenção.

Os professores demonstram não saber lidar com esses conflitos; para eles, a escola parece um campo de guerra. A dificuldade de tratar esse fenômeno, de tamanha complexidade, de quebrar com o círculo da violência e da agressividade no contexto escolar, não parece uma tarefa fácil para os professores. Como um deles afirma na fala abaixo:

A realidade de cada escola muda um pouco, não é? A gente não pode dizer que tem uma escola perfeita em termos de violência, não é? Porque em todas elas tem um nível, grau maior de violência ou menor, né? Aqui, por exemplo, aqui nós trabalhamos com mais, assim... Aqui tem muita violência verbal, mas, na outra eu presenciei até violência física, aluno chutando o professor, aluno empurrando o professor. Então é muito difícil... É um caso muito sério. E comparando as duas eu acho que a escola sudeste 1 é melhor de se trabalhar do que a sudeste 2 (Q1 P12).

Nesse trecho de entrevista, observamos a hierarquia, o grau das violências, ou seja, a questão da violência centra-se mais nos atos graves que nas incivildades cotidianas, porque talvez os professores não reconheçam determinadas atitudes dos alunos como violentas, do ponto de vista do que seja a violência simbólica, a psicológica, a violência moral... Daí o professor dizer que é melhor trabalhar em uma escola do que na outra, apesar de em uma ele considerou de menos gravidade a violência verbal, em relação à violência física como sendo a do tipo mais grave.

Assim, nas falas vamos percebendo como os professores vão desenhando, a partir das experiências no campo em que atuam, suas representações sociais, o que passa então a dar sentido a suas ações e que vão sendo revelados nesse processo do fazer docente, formando-se um *habitus profissional* originado através da prática, do processo de formação, dos saberes construídos, das suas crenças bem como de suas representações (BOURDIEU, 2003).

¹⁸ Ver na íntegra a pesquisa realizada no livro *Relações Social e Violência nas Escolas*, Pontes (2007)

1.4 - A violência relacionada ao eixo representacional família: *alunos de famílias problemáticas*

Ainda na tabela 1 (p.66), outra categoria: *alunos de famílias problemáticas*, que corresponde a 23% do discurso dos professores. Para os entrevistados, a escola seria violenta porque os alunos são provenientes de famílias problemáticas. Conforme os professores, os problemas externos vivenciados pelos alunos, nas suas famílias, são favoráveis, provocativos para existência da violência escolar nas suas formas mais distintas, para o desequilíbrio emocional e a baixa autoestima, como mostram estes relatos:

[...] eu acho que é por conta também da comunidade que era... Comunidade carente, a base familiar também era muito distorcida. Porque depois eu fui observar esse aluno, ele era filho só da mãe... A mãe não tava nem aí pra ele. O pai abandonou a família... (pensou) Então se a gente for procurar saber, tudo tá na base familiar que não tem [...] (Q1 P 9).

[...] Obviamente aquelas escolas situadas em uma situação de arrabalde, né? Nas favelas de Teresina, a gente percebe que a violência, ela é maior. Talvez por influência da família, né! Eles se deparam com essa violência nesses lugares e leva essa violência pra escola [...] (Q1 P13).

Um aspecto importante nessa categoria, considerado pelos professores/as entrevistados/as como problema a ser enfrentado pela escola, é a relação escola X família. Nesses relatos, encontramos nas representações dos professores responsabilizando os pais pelas condutas e comportamentos de agressividade entre aluno/aluno, entre aluno/professor, aluno/direção e alunos/apoio administrativo da escola. Cardia (1997) afirma: “famílias onde há violência entre seus membros têm alta probabilidade de estarem socializando os filhos para a violência”, ou seja, aquilo que o aluno presencia no seu lar, na comunidade, entre parentes, cenas comuns de brigas, agressividades físicas, verbais e xingamentos, de certa forma, marcam o cotidiano da vida desses agentes sociais e estes, por sua vez, reproduzem comportamentos hostis no espaço escolar, basta observarmos outro depoimento:

[...] então muitas vezes a gente chama o menino que tem problema, os pais sempre estão ausentes e quando vêm não ajuda. Assim, você tem um problema com o menino, o menino não faz atividade, o menino não se comporta na sala de aula, briga com os outros colegas, e o que eu acho o maior problema são os pais, que os pais não têm essa boa vontade, né? De ajudar à gente. (Q1 S14).

Para os entrevistados, existe uma fragilidade nas relações afetivas entre pais e alunos, isso de certa forma termina por refletir nas atividades de produção na sala de aula, por parte dos alunos e dos professores, que também se sentem frágeis nessa relação. Alguns sujeitos, nos seus relatos, até reconhecem que os problemas enfrentados no trabalho docente podem ter múltiplos fatores:

[...] A escola que eu estou achando pior de trabalhar é a E. M. Leste, em termos de violência, né? É o que eu acho o maior problema... Eu não sei se é isso, mais o que eu converso com meus colegas é a questão familiar, né? Eu observo assim... Que a família... Que a família (pausa), eu não estou dizendo que o professor não tenha culpa não, são vários culpados, né? São vários culpados. Mas, eu acho que a família, é muito ausente [...] (Q1 P15).

Os professores afirmam, portanto, que a escola é violenta, e parte dessa violência é trazida dos lares dos alunos. Cria-se, então, um clima tenso, de conflitos. Os professores reclamam dos alunos, classificam seus atos de indisciplina. Os alunos são abandonados pelas famílias, as famílias são ausentes, deixando a cargo da escola a função total de educá-los. Isso, por sua vez vai transformando a escola em um lugar de sofrimentos, tanto para alunos quanto para os professores que estão diretamente à frente do processo.

De acordo com Abramovay e Castro (2006), na prevenção da violência na escola é necessário que haja uma adaptação entre os principais agentes educativos – escola e família em relação às mudanças sociais. É preciso que essas duas instituições socializadoras e educativas caminhem juntas, a fim de manter um diálogo o mais próximo possível entre ambas. Mas, na prática, parece nascer entre as duas instituições um enorme conflito, pois a escola parte da ideia do que seria o ideal de família e assume a postura de condenação. Os papéis educativos dessas duas parceiras vão sendo atropelados e assim vai ficando cada vez mais difícil e distante o diálogo entre a escola e a família, como assevera a autora acima:

De um lado a escola culpabiliza a família pelo fracasso de seus filhos, considerando-a como desestruturada e ameaçante. De parte, os professores queixam-se das famílias e dos alunos em situação limites, em que são xingados e desrespeitados tanto por alunos como pelos pais (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 67).

Nesse sentido, eles consideram que seja necessário um trabalho de parceria e cooperação entre família-escola. Pois, as implicações da não convivência dos alunos nos seus lares conferem atropelo no caminho percorrido pelos alunos na escola, desestabilizando todo o processo de ensino-aprendizagem. Eles terminam não aprendendo e até desistindo. Em um desses depoimentos, encontramos um professor que aponta os problemas relacionados ao não

sucesso dos alunos na escola, à violência, bem como ao tipo de família que eles têm, por exemplo, de pais drogados, presos, alunas adolescentes grávidas ou tendo que cuidar dos irmãos menores, conforme a fala a seguir:

[...] Por exemplo, crianças que faltavam porque tinham que ficar em casa tomando de conta dos menores, porque as mães estavam se drogando, tava bebendo. Problemas de alunas adolescentes que já eram mães pela terceira, quarta vez já estavam grávidas de novo, quem tomava de conta era a mãe da criança, tomava conta dela e da neta. Então é assim, a escola tinha esse problema também. (Q1 S 22).

Em outras palavras, termina por prevalecer, nesse cenário, a falta de diálogo, e a convivência se torna ainda mais difícil, conflituosa entre escola e família. Nas palavras de Nogueira (2006), parece que a situação de violência vai se constituindo como resposta a situações diversas em que predomina o imediato, o material e o contraste social.

Complementando essa consideração, numa pesquisa realizada por Zago¹⁹ (2000, p.26) sobre “Família e Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares”, a autora observou que outro motivo pode ser apontado nesse distanciamento entre essas duas instituições com relação à escolaridade dos filhos. Pode não ser determinante, mas a autora considera que as condições socioeconômicas das famílias e os resultados escolares estão associados a um quadro de natureza bastante complexa. E acrescenta que a precariedade de vida que levam muita dessas famílias tem peso importante sobre o percurso e as formas de investimentos escolares.

É possível compreender e lidar com a realidade de famílias tão diversas e diferenciadas, provocadas pela generalizada crise de valores sociais, políticos e econômico no seio das “famílias” de todo o país. As mudanças profundas na ressignificação que tem hoje a instituição “família”, onde impera a exclusão social de muitas pessoas, resultando nas desigualdades sociais nas suas múltiplas formas.

Nessa primeira análise, observamos, portanto, como os professores sujeitos desta investigação constroem suas representações e como elas circulam, a partir dessa convivência diária no espaço da escola nas suas relações sociais.

Na continuação da análise, apresentamos a questão 2, na qual foi perguntado aos professo/as: *Então como é uma escola com violência? E como são as escolas que não têm essas características?* O objetivo dessa pergunta era aprofundar a questão 1, com vistas a ter acesso aos conteúdos das RSs acerca de escola com violência e sem violência, de modo que

¹⁹ Ver na íntegra o livro e toda abrangência dessa discussão família e escola (2000).

obtivéssemos maior possibilidade de detalhes e que nas falas os professores pudessem revelar o que consideram diferente entre as duas realidades de atuação. Dos 30 professores entrevistados, 29 evidenciaram nas suas respostas o que caracteriza uma escola com violência e uma escola sem violência, e apenas um docente não respondeu ao que foi perguntado.

Cabe observar que, no conjunto das categorias que foram construídas, a partir das falas dos entrevistados, como elementos que eles consideram diferenciador de uma escola com violência e uma escola sem violência, duas considerações devem ser destacadas: não analisaremos as respostas que caracterizam a escola sem violência, muito embora tenha sido feita a pergunta. Pois, ao nosso ver, elas representam o contrário da com violência, o que poderia tornar-se redundante para análise.

Portanto, analisaremos apenas as categorias que caracterizam a escola violenta e esclarecer que algumas das categorias que surgiram da 2ª questão algumas estão também presentes na primeira categoria de resposta da 1ª questão. Percebemos certa constância nas características de uma escola violenta, a partir dos depoimentos e também certa variedade, conforme o grau de valor dado pelos sujeitos. O que é coerente com o que afirma Sá (1995), ao referir-se sobre uma sociedade:

os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmo” [...] (SÁ, 1995, p. 28).

A seguir são apresentadas, na Tabela 2, as categorias de respostas que emergiram da pergunta: Como é uma escola com violência e como se caracteriza essa escola?

Categorias de respostas para a Questão 2

Tabela 2 – Características de uma escola com violência

Categorias	%
Alunos não respeitam os professores	34,4
Alunos indisciplinados	34,4
Alunos de família problemática	27,5
Briga entre alunos	24,1
Entorno violento	24,1
Ameaças a professores	17,2
Alunos usuário de drogas	13,7
Professores com medo	10,3
Vandalismo contra patrimônio	10,3

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

As respostas dadas à questão 2 foram submetidas a uma análise categorial e das falas emergiram 9 categorias, as quais estão dispostas na Tabela 2 em ordem decrescente. As categorias são: *alunos não respeitam professores com (34,4%)* e *alunos indisciplinados (34,4%)* foram as que apresentaram os maiores percentuais; logo em seguida, aparece a categoria de *alunos de famílias desestruturadas, com (27,5%,)*. Na seqüência, a categoria *briga entre alunos e entorno violentos* ambas com *(24,1%)*.

Na continuação emergiram as categorias: *ameaças a professores com (17,2%), alunos usuários de droga com (13,7%),* as duas últimas categorias foram: *professores com medo (10,3%) e vandalismo contra o patrimônio (10,3%)*. Embora essas últimas categorias apresentem baixa representatividade, elas revelam ou sinalizam para a gravidade do problema da violência enfrentada pelos professores na escola.

Para apresentar os conteúdos dessas representações sociais de escolas violentas e não-violenta que emergiram das falas dos/as entrevistados/as da questão 2, utilizaremos os eixos representacionais que estejam relacionados à *escola, ao aluno e à família*, conforme procedemos na análise anterior, na primeira pergunta. Acreditamos que a organização das categorias por eixos facilita a compreensão e identificação das representações sociais apreendidas, a partir das respostas dos entrevistados.

2.1 - Eixo representacional escola

Como eixos representacionais atribuídos à escola que em aparecem as categorias o *entorno violento* (24,1%), *professores com medo* (10,3%) e *vandalismo contra patrimônio* (10,3%), observamos que, na categoria *entorno violento* (24, 1%), entre as três desse eixo é a que apresenta maior percentual. As falas a seguir ilustram bem o quanto o entorno da escola é violento:

Eu acho assim... Tanto esses casos que vem de fora, como no caso das pedradas, como a do policial que entrou na escola, né! [...] Tem ainda os carros que sofrem né? (risos), pneu furado, carros arranhados, esse tipo de coisa aí [...] (Q2 P6).

Então assim, em termos de escola pública eu considero assim, uma escola violenta, uma escola em que você, você já cria no teu imaginário, e aí entra essa questão da representação, você já cria no teu imaginário a dificuldade que é (pensou). Você vai desde o teu deslocamento de casa até chegar à escola. Então quando eu ia para a escola norte eu já ia preparada, eu me preparava emocionalmente pra enfrentar esse deslocamento. Uma coisa que me marcou muito no deslocamento para escola foi ver policiais fazendo revistas nos jovens, assalto, perseguições da Rone²⁰ [...] Então no entorno da escola inúmeras vezes eu vi e quem disser que não viu isso aí, não vai falar a verdade porque a gente ver sim. Então eu vejo assim, violento é quando você tem a representação do teu deslocamento, o teu parar o carro, né? Porque você tem medo de parar o carro [...] (Q2 P18).

Estas são representações contidas nas falas dos docentes que confirmam o que pensam os professores sobre as escolas violentas. Isso na prática tem grande repercussão no cotidiano escolar e provoca, de certo modo, um clima psicológico ameaçador, o que deixa os profissionais em estado de alerta e com medo, medo que foi caracterizado por meio da categoria *professores com medo* (10,3%). A fala de um/a dos/as entrevistados/as é significativa nesse sentido:

A gente percebe que os professores, que os funcionários, eles tem certo temor (medo) em relação ao que pode acontecer, contudo que se passa no bairro, né! As conseqüências que vem pra dentro da sala de aula, os alunos chegam, vem irritados né? Que são problemas sociais lá fora que acaba prejudicando a aprendizagem aqui dentro da escola. (Q2 P29).

Outra fala dos/as entrevistados/as que representa a categoria de resposta *vandalismo contra patrimônio* (10,3%) demonstra certa preocupação com as violências que permeiam o espaço da escola no que se refere ao bem público e particular, como ilustra a fala a seguir:

[...] Agora aqui na escola leste, escola de periferia a violência é outra. Como é a violência: primeiro que ela é depredada, aqui a gente teve uma reforma há pouco tempo, as paredes, as grades de janela são arrancadas pelos próprios alunos,

²⁰ A RONE- Ronda Ostensiva de Natureza Especial, a que a professora se refere, é o carro de polícia que tem essa função no estado do PI.

material de alimentação, é... Copos, pratos, colheres, eles quebram tudo, jogam fora... Então já começa pela questão do vandalismo que é muito grande numa escola violenta [...] Aqui já tivemos muitos professores, que já tiveram carros danificados por conta de alunos e isso, de certa forma, é uma violência, porque como eles não têm coragem de agredir pessoalmente o professor, eles procuram algo que pertencem a ele. Então, geralmente como os carros ficam estacionados fora da escola, eles acabam danificando, depredando carro do professor (Q2 P1).

Então, o que se nota nesses depoimentos é que o professor diante das situações conflituosas que envolvem comportamentos violentos por parte do aluno ou que partem do entorno da escola, revelados nas falas acima, implica, de certa forma, no agir e nas atitudes desses profissionais. O conteúdo representacional dos docentes sobre o fenômeno da violência no contexto da escola, mobiliza o fazer pedagógico e aumenta a tensão na medida em que eles reconhecem que o problema “das violências” fragiliza a relação escolar entre os atores, especialmente, entre alunos e professores.

2.2 - Eixo representacional aluno

Nesse eixo, as categorias que estão relacionadas ao *aluno* são: *alunos não respeitam professores* (34,4%) e *alunos indisciplinados* (34,4%), os quais são os que apresentam maior percentual do total das categorias encontradas pelos entrevistados como característica de uma escola violenta. Os professores foram enfáticos ao destacar a falta de respeito e o comportamento desregrado, indisciplinado dos alunos, como processo que dificulta e influencia as ações pedagógicas de sala de aula. Temos ainda as categorias, *brigas entre alunos* (24,1%), *ameaças a professores* (17,2%) e por últimos *alunos usuário de drogas* (13,7%) que também colaboram para aumentar o quadro de violência, tornando a escola mais exposta às situações de violência. Os professores entrevistados procuraram detalhar e explicitar quais são as situações existentes no cotidiano escolar que definem uma escola violenta e a forma como esse cenário altera sua rotina, além de contribuir para o clima de insegurança, de violências diversas, da falta de respeito, como também de certo sentimento de tristeza.

No meu entender, a escola violenta é aquela escola que aglutina todos os problemas para ela [...] Na escola violenta não há respeito, o aluno não respeita a direção, não respeita o professor e nem respeita os funcionários (Q2 P16).

A escola violenta é aquela que os alunos vão pra roubar, rouba na escola, como já aconteceu roubo agora recentemente, o aluno roubando na sala de aula do professor, rouba a secretária, espera os professores saírem da Escola Leste. Espera os professores saírem da escola pra preparar os assaltos, roubar e batem,

tem muitas brigas, assassinatos em volta da escola, entre briga de gangues, aluno com aluno, espera o outro lá fora pra brigar, como já aconteceu assassinato em volta da escola [...] os alunos da Escola Leste como ela é muito violenta, eles fazem pouco da cara dos professores, dizem que não vão fazer, não obedecem, chegam a mandar o professor tomar naquele lugar e é difícil de trabalhar (Q2P18).

Uma escola violenta é aquela que para mim os alunos não respeitam autoridade, não respeitam o professor, não respeitam ninguém. Eu acho que parte daí, não a violência em si, de um bater no outro, a violência física, mas aquela violência moral, de tá xingando, aluno dizer que o professor não é nada pra ele. Na outra escola acontecia isso, na Escola Norte acontecia isso, de o aluno dizer que eu não era pai dele, que eu não tinha que tomar conta dele, não devia topar com ele, que o pai se preocupava com ele [...] (Q2 P22).

Eu creio que uma escola violenta é aquela aonde o aluno não vai assim... (pensou) não vai pra estudar, mas sim pra procurar alguma coisa diferente, ou seja, pra fazer uso de drogas, de brigar, pra ameaçar professor [...] (Q2 P23).

É importante observar que, comparando a Tabela 1 com a Tabela 2, verificamos que, quando os professores responderam à primeira pergunta e justificaram por que uma das escolas em que trabalhou ou que trabalharam é violenta, das suas respostas emergiram as categorias: *porque o entorno é violento (50%)* e *porque os alunos são indisciplinados (46,6%)*, as quais apresentam os maiores percentuais na questão (Tabela 1).

Já na Tabela 2 em análise, uma das categorias reaparece, desta vez vêm valores diferenciados, embora menores, assumem a primeira posição: *alunos não respeitam professores (34,4%)*, seguidos da categoria *alunos indisciplinados*, também com (34,4%), essa última com menor percentual em relação à Questão1. Mesmo oscilando de posição e percentuais, a existência de alunos indisciplinados na escola termina por dificultar o processo de ensino, contribuindo para construção de representações negativas acerca da escola e, conseqüentemente, do aluno. Essas categorias são bastante representativas na caracterização de escola violenta, apontada pelos professores, reforçando o conjunto das RSs construídas por eles e terminam por influenciar no fazer pedagógico desses docentes.

Observamos que os professores entrevistados centram suas representações no que eles consideram uma escola violenta, não por achar apenas, mas por vivenciarem as situações que os remetem a esse cenário de medo, insegurança, provocando enormes fragilidades no processo de ensino aprendizagem. Encontramos, na fala de alguns desses professores, um depoimento bastante enfático, como a pior situação de violência que o indivíduo pode passar, a não condição de poder ensinar. Como assevera este depoimento:

[...] eu acho então no meu ponto de vista pessoal, a escola violenta é aquela que o professor não tem condições de ministrar sua aula direito, que traz problemas pra gestão da escola, que traz problemas pros alunos também. Porque como nós

sabemos, essa violência é centralizada em determinados pontos, em determinados alunos e que muitas vezes compromete o andamento das aulas. Pra mim, a pior violência é essa, o não funcionamento da escola de forma que o aluno possa vir a ser contemplado em termos de conhecimento [...] (Q2 P27).

Nesse último depoimento e demais já expostos, percebemos a delicada tarefa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no interior de muitas escolas. Os relatos confirmam o esforço desses profissionais, nas palavras de Odália (2004, p. 9), “a violência, no mundo de hoje, parece tão entranhada em nosso dia a dia que pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial, para se transformar numa forma de modo de ver e de viver o mundo do homem”. Fica evidente na fala desses professores a existência da violência que se combina entre várias manifestações de violência; seja a violência física, a violência moral, a violência verbal, simbólica ou contra o patrimônio público.

De alguma forma, nesse emaranhado processo educativo é importante propiciar níveis de democracia e participação de todos, no espaço escolar, de modo que as relações violentas existentes nos seus níveis e expressões possam ser administradas pelos sujeitos que compõem e vivenciam nesse espaço: professores, alunos, comunidade, pais e mães.

Nesse cenário de violências presente na escola e que se estende na comunidade, é possível a escola ensinar democracia em contextos democráticos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) aumentando o nível de participação, por exemplo, dos alunos, professores e toda a comunidade na discussão e definição sobre regras de conduta e convivência pacífica, na participação dos conselhos escolares, na criação de projetos de apoio pedagógico, especialmente, às famílias desestruturadas e de alunos com comportamento desregrado, promovendo, assim, uma gestão participativa e democrática.

2.3 - Eixo representacional família

Na categoria que representa o eixo família, temos (27,5%) que corresponde a *alunos de família problemática*, observamos que essa categoria apareceu também na Tabela 1, *alunos de famílias problemáticas* com (23,0%), percentuais bem aproximados, o que nos faz perceber que os professores continuam, nas suas representações, apontando categorias já mencionadas como elemento que caracteriza uma escola violenta e não-violenta.

Novamente a categoria família surge como elemento caracterizador dos inúmeros problemas vividos no cotidiano escolar, provenientes da relação aluno-família e escola. São depoimentos das situações de completo abandono dos pais e os reflexos disso no dia a dia da

escola, como também dos fatos que provocam as “violências” no seu interior, enfraquecendo mais ainda o papel do espaço escolar, tornando-o cada vez mais vulnerável a relação família e escola. Os trechos de entrevista abaixo reforçam essa análise:

[...] e já na Escola Norte 1, por ser uma comunidade bem maior, uma escola bem maior, a gente sentia a carência da família e também a própria desestrutura familiar era bem maior e bem mais visível na Escola Norte 1, do que aqui na Escola Norte 1.2²¹, são realmente famílias mais desestruturadas e isso reflete na ausência do acompanhamento dos filhos na escola (Q2 P5).

É... Uma escola violenta, eu acho assim... Tem... É um problema que a gente enfrenta né? A gente cobra até de certas escolas a presença de um psicólogo, porque têm muitos alunos que não tem uma boa estrutura familiar, eles já não respeitam o pai, já não respeitam a mãe. Então eles não têm aquela hierarquia de respeitar o professor. É escola violenta pra mim é essa como eu citei. Trabalhei numa escola ano passado que o aluno chutava o professor, aluno empurrava professor... [...] (Q2 P12).

Na verdade, nas funções educativas dessas duas instituições, escola e família, nas palavras de Abramovay e Castro (2006, p. 65), existe uma grande contradição entre ambas e se dá pelo fato de que no imaginário escolar as expectativas em relação à educação não são cumpridas pelas famílias. E, nas falas dos professores, parece haver um enorme hiato entre os pais e os professores, revelando pouca proximidade da família com o ambiente escolar, como eles próprios expressam, sentem-se impotentes para reverter a situação de descaso provocada pela desestrutura familiar. Os depoimentos indicam como a relação escola e família se mostra longe do desejável, pois as famílias de alguns dos alunos demonstram pouco interesse pelos estudos e acompanhamento dos filhos, como se lê nas falas seguintes:

[...] uma escola violenta eu acho que é aquela escola que eu falei que os pais não acompanham, até porque a escola violenta, os pais já são do tipo, né? (parou)... Os pais já sabem o tipo de filhos que têm. Então vamos supor, eles mandam pra escola como se livrasse dos filhos, eles não querem saber como os filhos chegam em casa, se vai encontrar um mau elemento, ou não, mandam pra escola. Têm muitos casos aqui como já aconteceu, o aluno sair de casa e a gente passa o dia todo, até um mês, manda chamar o pai, aí é que o pai vem e diz que todo dia o aluno sai de casa, mas não se sabe de onde ele vem. Eu já tive caso aqui, o ano passado, no sexto ano, de aluno (pausa) eu perguntei: Por que você faltou tanto? E ele me responde que ficou em casa fumando maconha e pronto [...] (Q2 P 9).

[...] Outra coisa que às vezes nos preocupa é que nós somos obrigados a conviver e até nos tornar amigos de pessoas que são violentas para que eles não queiram nos alcançar, expressões do tipo: o professor é meu chegado. São coisas terríveis, porque a nossa função é de passar o conhecimento, não de civilizá-los, é de educá-los. Mas a função primeira que é da família e não do professor, é um dos grandes problemas que nós enfrentamos hoje, é que nos jogam nas costas uma responsabilidade que é da família, e se você fizer uma pesquisa vai ver que a

²¹ Norte 1.2 refere-se à outra escola também localizada na mesma zona. Optamos por essa nomenclatura para facilitar entendimento do leitor, quando nos referirmos a escolas de mesma localidade, seguindo essa mesma lógica para as demais zonas.

maior parte desses alunos tem problemas familiares graves, são famílias totalmente desestruturadas [...] (Q2 P13).

As falas dos docentes entrevistados/as se mostram ancoradas nas RSs que constroem sobre as escolas violentas ou não violentas, pois estão ligadas às experiências decorrentes de sua vida pessoal e social. Como afirma Lima (2006), o conhecimento dessas representações oferece a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam nas relações. Os professores terminam relevando o que pensam sobre essas escolas, esses alunos e os fatores provenientes das situações de violência. Assim, de acordo com a análise da pergunta 2, a partir dos eixos representacionais construídos das categorias organizadas, elas nos mostram como os professores, sujeitos dessa investigação, formam o conjunto de RSs que, “como um compasso,” desenham e definem sua prática pedagógica no contexto de realidades de escolas tão diferentes, com violência e sem violência.

Em continuidade, apresentamos a seguir a análise da questão 3, a qual teve como objetivo saber que tipos de violência são mais frequentes e presenciadas pelos professores, seja na escola ou no seu entorno. Todos os 30 professores entrevistados responderam já terem presenciado algum tipo de violência no interior da escola ou no seu entorno.

Foi perguntado aos professores: *Questão 03- Você já presenciou violência na sua escola ou no seu entorno?* Observamos que, a partir da primeira e segunda questão, algumas categorias se repetiram na questão 03. É importante destacar que, dependendo do tipo de pergunta, essas categorias vão oscilando em percentuais, ora surgem com percentuais altos, ora seus percentuais na escala de frequência diminuem. Como podemos observar na *Tabela 3*:

Categorias de respostas para a Questão 3

Tabela 3 - Os tipos de violência que os professores já presenciaram na escola ou no seu entorno foram

Categorias	%
Briga entre alunos	60,0
Agressões/ameaças contra professores	40,0
Violências no entorno	30,0
Patrimônio particular danificado/carros	23,0
Alunos portando armas	10,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Assim, analisando a questão 03, verificamos que as categorias que emergiram das falas confirmam os tipos de violência mais observada pelos professores, dentro ou no entorno da escola. A categoria *briga entre alunos* (60,0%) aparece em 1º lugar. As reclamações dos professores, acerca das constantes brigas entre alunos, acompanhadas de ofensas e xingamentos, representam um dos maiores problemas para o ambiente escolar e contribuem para diminuir a qualidade do trabalho pedagógico do professor.

Em segundo lugar, aparece a categoria *agressões/ameaças contra professores*, com (40,0%). Um considerável número de professores afirma que esse tipo de violência, infelizmente, tem feito parte do cenário escolar, onde os alunos fazem insultos a professores, desrespeitam, xingam e são hostis. No depoimento dos docentes, vamos encontrar graus de insatisfação muito grande dos professores, em relação aos alunos, aspectos que levam a desmotivação do trabalho pedagógico de sala de aula, interferindo diretamente no ambiente escolar.

Outra categoria, *violências no entorno*, (30,0%), novamente reaparece. É apresentada como tipo de violência testemunhada pelos entrevistados. Vale observar que, na Tabela 1, essa mesma categoria aparece com 50,0% e na Tabela 2 com (24,1%); percebemos que elas são recorrentes nas questões anteriormente analisadas e apresentam uma oscilação na frequência com que elas surgem.

Já numa menor proporção, mas não menos importantes, aparecem as categorias *patrimônio particular danificado/carro*, com (23,0%) e *alunos portando armas* com 10%. A forma como os professores entrevistados/as manifestam-se sobre esses acontecimentos aponta

para tipos de violência que também existem na escola e prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, como serão explicitados a seguir.

Para uma análise detalhada, mais uma vez, as categorias serão apresentadas por eixos, a exemplo das questões anteriores. É importante ressaltar que nossa análise dar-se-á sempre nesse formato, não necessitando fazermos referências ao modelo adotado desde a primeira questão.

3.1 – Eixos representacionais escola

Verificamos que a categoria relacionada *ao eixo representacional escola* na *Tabela 3* aparece a categoria *violência no entorno* (30%). Essa categoria apareceu nas questões anteriores. Para alguns professores chega a ser uma situação corriqueira e para outros foge ao controle da escola, da direção ou mesmo do próprio professor, conter os casos de violência que ocorrem no seu entorno. Como podemos ler nas falas seguintes:

Já, na escola e no seu entorno. Já teve inclusive alunos que já foram violentados, né? Agredidos indo pra casa, né? Já teve deles que chegaram a falecer, não foi dentro da escola, mais no seu entorno, alguns já foram agredidos a ponto de serem assassinados. Já (pausa média) A gente presencia muito, são cenas de certa forma até corriqueiras, e isso aí a gente tá falando a questão da agressão física. Mas existem outras agressões... As agressões... Outras violências simbólicas são bastantes presentes (Q3 P1).

Olha lá na outra escola a gente... A gente verificou, né? Acidentes dentro da escola com alunos. Mais aqui dentro da E. Norte 1 a a gente não tem verificado esse tipo de violência, a única coisa que a gente observa aqui é o entorno da escola, que a gente observa os assaltos, não é? Já é uma coisa que fica fora da escola, do contexto da escola e que a gente não tem controle sobre isso (Q3 P3).

No entanto, para outros professores dos 30 entrevistados, essa mesma categoria mostra uma situação aterrorizante e preocupante, vivenciada pelos atores sociais da escola como fator que os deixa assustados. Nesse sentido, a teoria das RSs constitui-se como instrumento de estudo bastante importante para as situações onde os aspectos simbólicos são determinantes para o que pensam os professores, determinantes das suas condutas e de seus comportamentos e termina por confirmar a base comum e consensual de suas representações sobre as escolas com violência e sem violência, objeto de estudo desta investigação. Essas representações de escola com violência e os tipos de violência presenciada dentro ou fora da escola, encontramos nas falas a seguir:

Já presenciei aluno quebrando vidro de carro de professor, briga de gangues em volta da escola, dentro da escola. O aluno que faz gangues... Gangue que eu falo é o aluno que faz parte da escola e vão brigar lá fora e que participam de gangues. Já presenciei em volta da E. Norte 3 (Q3 P 17).

Briga, briga mesmo de murro, de se bater. Às vezes na parada de ônibus, já teve alguém que levou um tiro na perna, o homem estava no telefone e levou um tiro na perna por bala perdida. Os meninos também por medo de alguém me fazer alguma coisa eles ficam comigo na parada de ônibus, os próprios que eram da bagunça, das gangues, e eu ficava morrendo de medo de vir outro e tirar satisfações com eles. Às vezes eu tinha que esperar meu marido dentro da escola com o vigia pra não ir pra parada de ônibus [...] (Q3 P26).

Já presenciei... Presenciei várias vezes violência tanto dentro da escola como fora da escola. Já fui até ameaçado algumas vezes, comigo mesmo já aconteceu também (Q3 P28).

Os professores afirmam como é difícil o trabalho da escola quando essa realidade se apresenta com esse cenário. Neste sentido, dificilmente a escola poderá ser considerada um local agradável, tranquilo e propício para acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Os professores chegam mesmo a não se importar ou dar queixa na polícia com medo de represálias de alunos, principalmente quando entra a questão que envolve bens materiais no meio dos atos de violência, conforme a fala a seguir:

[...] Então a realidade é muito séria, é... Sofri também com meus bens materiais, né? Constatado que cada vez que eles têm uma rixa com o professor (pensou) o meu carro mesmo já foi riscado, tá todo arranhado, né? Às vezes eu fico pensando preocupado porque eu não sei o que eles podem fazer comigo (Q3 P12).

Ainda no *eixo representacional escola* aparece como categoria e representa um tipo de violência considerada pelos entrevistados: *patrimônio particular danificado/carro*, com 23,0%. Decidimos agrupar essa categoria como relacionada à *escola*, por considerar que muitos dos atos de violência que acontecem contra o patrimônio particular, identificados pelos professores, podem ser cometidos por alunos ou por pessoas da comunidade, pois muitos carros ficam fora da escola. A esse respeito, temos os seguintes depoimentos:

[...] Nessa mesma escola houve problemas com um professor, com um professor que inclusive era homem, geralmente o homem é mais temido, ele era um professor... Ele era um até, assim, um homem do corpo de bombeiro, um sargento, uma coisa assim. A gente trabalhou juntos e simplesmente porque não gostavam (os alunos) da maneira dele ser, do seu método, suas cobranças, pois ele era um professor de matemática, simplesmente um dia eles resolveram quebrar o carro dele todinho, simplesmente isso. Aí a gente enfrentava muito medo dessas coisas [...] (Q3 P9).

Na escola, nesta que eu falei a você na E. Rural 1 eu vi violência de alunos brigando entre si e do lado de fora da escola. Às vezes tendo certa animosidade dentro da escola [...] das escolas que eu já trabalhei às vezes um pneu do carro

que fura, ou furou, ou foi furado ou riscado, isso infelizmente acontece (Q3 P 13).

[...] escutava falar de professor que teve retrovisor de carro arrancado. Reclamavam com o aluno, aí lá via o carro de lado de fora e arrancavam o retrovisor do carro do professor (Q3 P22).

Já comigo sim, uma vez o meu carro apareceu riscado, né? A minha moto apareceu também riscada, né? E a gente ouve muito a conversa dos próprios alunos, pra eles já se tornou normal a prática da violência no dia-a-dia e nos arredores da escola (Q3 P 29).

Na verdade, o professor vai desenvolvendo atitudes de “sobrevivência” diante da impossibilidade de resolução desses conflitos, evitando embates pessoais, pois não saberia como resolvê-los. As dificuldades que passam os professores, como podem ser lidas acima, são exemplo dos tipos de violência e de falas que evidenciam essa interpretação. É uma categoria que representa um alerta significativo da falta de segurança que, em sua maioria, existe nas escolas. Em outras palavras, a escola é um território de produção de violências de diversas ordens, tipos e escalas (ABRAMOVAY, 2006 P. 45)

No entanto, talvez esse sentimento de impotência, por parte da escola, dos professore/as se explique a partir do que afirma Abramovay (2006): encarar a violência somente como um fenômeno exterior à escola faz com que se tenha uma sensação de imobilidade. A autora indica ainda: a sensação que os atores sociais da escola sentem é a de que não conseguem resolver sozinhos as tarefas pedagógicas e de segurança, o que torna a autoridade e o poder da escola fragilizados, dependendo a resolução de seus problemas de pessoas exteriores ao espaço escolar. Nesse contexto, a escola passa a absorver uma série de problemas. Os entrevistados apontam: a falta de segurança, a indisciplina, conflitos de várias modalidades de violência, comprometendo o clima, as relações sociais e, por sua vez, impedindo que a escola cumpra sua função social de ensinar e de formação humana.

3.2 – Eixos representacionais aluno

As categorias que compreendem o eixo representacional aluno são três nessa unidade de análise, nas falas dos professores a categoria *briga entre alunos*, com (60,0%), aparece em primeiro lugar. Trata-se do tipo de violência que, para os docentes, é o mais presente no ambiente escolar, e acontece por diversos motivos, pode ser motivada por questões sérias, ou até mesmo, por motivos banais. A verdade é que entre os alunos parece que existe um grau de “tolerância zero”, ninguém está disposto a perder ou ceder; o espaço escolar vira “uma arena de briga generalizada.”.

Em segunda posição, com percentual que também chama atenção, é a categoria *violência contra professores*, 40,0%. Os docentes afirmam sofrer vários tipos de violência por parte dos alunos e até mesmo de pais desses alunos.

E a terceira e última categoria, *alunos portando armas*, com (10,0%), mesmo com percentual baixo, aparece nas falas dos professores como uma situação que preocupa a todos que participam da escola. É então nesse contexto que os entrevistados deixam aflorar suas RSs elaboradas sobre escolas com violência e sem violências.

A categoria de maior percentual, 60,0%, *briga entre aluno*, representa um tipo de violência bastante preocupante. O comportamento agressivo e indisciplinado dos alunos desponta como o principal componente dos tipos de violência que marcam o espaço da escola. Inúmeras são as reclamações dos professores com relação a esse alto grau de ofensas, brigas diariamente, ameaças, morte, xingamentos e agressões verbais que acontecem entre os alunos e até mesmo entre alunos contra professores. De alguma forma, essa situação implica, de forma negativa, na relação pedagógica entre aluno/professor. O que percebemos nesses depoimentos é certo sentimento de derrota, quando os professores sentem que não vão conseguir conter essa onda de conflitos e violência que ocorre no interior do espaço escolar. As falas abaixo trazem esse conteúdo:

Já na outra E. Norte briga entre alunos é quase que diariamente, faz parte do cotidiano; aluno agredindo outro aluno, aluno agredindo professor, ameaça professor, inclusive um colega de trabalho e amigo particular meu (Q3 P5).

Bom, na E. Leste, eu já presenciei briga mesmo de aluno, turma invadiu a escola pra pegar um aluno, certo? E aí foi uma correria só. As vezes alunos pulava o muro pra bater em outro, era obrigado chamar a polícia, ficava constantemente um policial lá exatamente por essa questão da violência, conter essa violência na região (Q3 P2).

[...] Já vi brigas entre eles várias vezes, né? Brigas, ameaças, apelidos, xingamentos... Isso aí (Q3 P 6).

Sim, na semana passada, eu tava saindo aqui da E. Leste, né? Eu vi, eu presenciei... Assim... Duas meninas brigando, aos tapas mesmo, até de sombrinha, uma batendo na outra, aí eu tentei, ainda, eu pedi, pedi pra parar e quase levava mesmo era um varada na perna. Até que o vigia veio e tentou apartar. Mas aqui na E. Leste é constante a briga entre eles, na hora do recreio, mas assim... A gente coloca música, tenta fazer teatro, tenta fazer eles recitarem poesias. Mas, eu acho assim que o momento de lazer, de recreação é o momento que a gente mais ver a questão da violência, as brigas, as brincadeiras de mau gosto, é um horror (Q3 P14).

Eu já, dentro da escola eu presenciei uma vez, lá na E. Sul, na recuperação especial. Lá eu vi o aluno brigando com o outro e quase o outro morria por asfixia, nós corremos levamos pro hospital, foi uma confusão danada [...] (Q3P23).

Quando entrevistamos os professores, observamos, pelas falas acima, o quanto eles demonstram, diante dessa realidade vivida diariamente nas escolas, que estes espaços não parecem um ambiente para socializações, amizades e brincadeiras. Hoje parecem, como caracteriza Odália (2004, p.10), “criando o que se poderia chamar ironicamente de uma *democracia na violência*”. Infelizmente, o ambiente da escola, da sala de aula, tem se tornado, principalmente para os professores, um lugar de descrença, negativo e violento. É nesse contexto que são construídas as RSs dos professores e se consolidam a partir do que Moscovici (1978) denominou de *universos consensuais*, que correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana,

[...] Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um “amador” e um observador curioso, (...) que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas [...] (SÁ, p. 29).

Silva, Leal e Pinto (2010) afirmam: caberá à escola com a sua função social e política transformar em espaço de convivência saudável, ou seja, construindo e vivenciando Práticas de Cultura de Paz, como garantia do sucesso escolar de cada aluno e de cada professor no seu fazer pedagógico diário.

Outra categoria que surgiu desse contexto foi *agressões/ameaças contra professores*, 40,0%, sendo esse outro tipo de violência, apontada pelos entrevistados, expressa de forma verbal, física, moral e até mesmo assaltos. Todos esses tipos cometidos contra professores, ora partindo de alunos ora até mesmo por pais/mãe de estudantes, como relatam os professores.

Certamente as RSs construídas pelos docentes acerca das escolas se confirmam a partir da vivência e dos referenciais que eles têm desse cotidiano escolar. É dessa forma que nos aproximamos das nossas hipóteses sobre o que pensam os professores sobre escolas com violência e sem violência. Os fatores que caracterizam e traduzem os tipos de violência estão presentes nos seus depoimentos. As falas, a seguir, são significativas nesse sentido:

Já, já presenciei muita violência de aluno com aluno, de pais de aluno agredindo professores, diretores verbalmente, de chegar mães de alunos... De chegar na porta da sala de aula e já agredindo os professores. Inclusive já aconteceu comigo e com outros professores. E é isso... (pausa) de aluno com aluno, aluno que também fala de forma grosseira, até usando palavreados, pornografias mesmo, palavras mesmo pesadas com o professor e diretor. É isso (Q3 P7).

Nessa escola Leste sim. Eu ia saindo no horário de bater a campã, porque a professora de ciências perguntou para o aluno porque que ele tá faltando. [...] Ele olhou para cara a dela e disse que não era da conta dela. No final da aula nós

saímos, ainda andávamos a pé, fomos para parada de ônibus, o aluno tava parado na esquina, quando ele veio, parou e perguntou se ela sabia que gato tinha sete vidas. No caso dela ele só não a pegou, ele andava de bicicleta e só não pegou pra maltratá-la porque eu e outra colega não deixamos. Mas, ele ameaçou e ela foi obrigada a ficar três meses de licença. Eu sempre digo que de manhã eu vou para o céu e de tarde para o inferno [...] (Q3 P 9).

Já (sorrisos) ora já. Já presenciei ano passado, a professora ela... Ela tentava controlar os alunos, e era uma professora realmente dura na sala de aula. Mas na saída os alunos combinaram com uma turminha da escola e mais uma turma fora da escola e assaltaram a professora, bateram na professora, tomaram a bolsa, rasgaram, não é? Os próprios alunos da escola... (pausa) os próprios alunos da professora viram. Ela ficou assim... Coitada. Eu a encontrei chorando e tal e ela me falou que tinha sido os alunos da sala tal que proporcionaram esse assalto (Q3 P11).

É eu já citei que vi violência de aluno chutando professor, já vi violência de diretora separando briga e levar uma pedrada, né? [...] (Q3 P15).

As falas acima são muito fortes e revelam a vulnerabilidade em que se encontram os professores de algumas escolas. Para o professor, cumprir com seu papel e missão de ensinar passou a ser mais que um desafio. Assim, é possível usar ditos populares: “é ter que matar um leão a cada dia, entrar e sair vivo dessa luta”. A expressão usada pelo professor: *de manhã estou no céu e de tarde no inferno*, é o que Abramovay e Castro (2003) chamam de quebra de regras elementares da vida social, é a quebra do pacto social das relações humanas e as regras de convivência.

Os depoimentos acima têm sido uma realidade e das mais difíceis, enfrentadas por todos aqueles que fazem parte dos espaços escolares, o que de certa forma provoca a fragilidade nas relações e no processo de ensino-aprendizagem. O cumprimento das regras estabelecidas pela escola, para favorecer a boa convivência entre todos, serve de diagnóstico para o encaminhamento de ações que possam inibir certos atos de violência, controlar a frequência desses acontecimentos, evitando reações explosivas e descontroladas entre aluno/aluno, professor/aluno ou até mesmo, entre diretor/aluno. A fala a seguir chama a atenção nesse sentido:

[...] Houve um momento, até que o diretor deu na cara do aluno, o diretor se stressou de um jeito que agiu também com violência com o aluno (Q3 P26).

Apesar de as falas apontarem para problemas para as quais parecem inexistir a possibilidade de soluções, nesse cenário das escolas de risco e violentas, é possível se buscar eliminar o conjunto de características negativas das escolas e encontrar ações pedagógicas subsidiadas pelas relações solidárias, estabelecendo alternativas de práticas orientadas para

construção de projetos educativos que deem sentido ao processo de ensino e aprendizagem entre todos os alunos, os professores, pais, mães e comunidade, numa interação contínua com o meio no qual estão inseridos.

Garantir que aconteça com alegria e entusiasmo o processo de ensino-aprendizagem, nesse contexto, apresenta-se como um grande desafio: é conquistar o prazer de ensinar dia a dia aqueles que talvez encontrem na escola a única chance de ser cidadão, com oportunidade de adquirir conhecimentos formais, o que compete somente à escola oferecer, apresentando-se como alternativa de construção de identidade desses sujeitos: os alunos.

Continuando a análise das categorias que emergiram das falas dos professores, outra categoria, não menos importante, aparece nas falas dos mestres, é a categoria *alunos portando armas*, 10,0%. Essa categoria mostra uma situação indicada pelos professores como um tipo de violência. Eles revelam que já presenciaram morte dentro da escola. O uso de armas pelos alunos ou por pessoas próximas ao espaço escolar, por exemplo, da comunidade, representa posição de poder e intimidação. Para os professores, isso significa insegurança e medo nessas situações. Apreciemos as falas a seguir:

Já, já eu inclusive no começo da minha fala eu falei que a minha saída da E. Leste ocorreu por motivo de, não de força maior e sim da violência que aconteceu na minha presença que um aluno esfaqueou o outro e ele veio a falecer (Q3 P17).

[...] É aluno com revólver dentro da sala de aula. Já aconteceu comigo e a aluna veio reclamar pra mim, querendo que eu fosse reclamar com o aluno armado dentro da sala de aula e eu desconversava, pois aquilo ali não era pra mim, se eu fosse enfrentar aquela situação, a situação ficava ruim para mim dentro da escola ou fora da escola também, como aconteceram com outros professores que foram revidar determinadas atitudes. [...] Minha família me pedia pra eu não me envolver com isso, mais eu tinha muito medo, então esse tipo de coisa é terrível e eu tive que sair de lá por conta da carga horária, mas dei graças a Deus (Q3 P8).

Já, já... Já e foi lá na E. Norte 2, fiquei aterrorizada. Foi a primeira vez que vi. Como eu disse, eu fui criada num ambiente calmo, tranquilo, entendeu? Eu nunca na minha vida tinha visto alguém ser esfaqueado e eu vi, lá dentro da E. Norte2, um aluno esfaqueou o outro na hora do recreio, eu num vi o esfaqueamento, eu vi o aluno ensangüentado. Porque também eu não tive coragem de olhar diretamente. Também já presenciei uma pessoa da comunidade correndo atrás com uma faca na mão, passaram próximo de mim atrás de um aluno da escola, dessa mesma escola, também fiquei amedrontada (Q3 P10).

O que percebemos dessas falas acima é uma enorme preocupação dos professores com o espaço escolar. Tais falas justificam as atitudes dos docentes de se recusarem a dar aula em determinadas escolas.

Arendt (1994), ao tratar o fenômeno da violência numa relação de poder, afirma que a violência só tem sentido quando é uma *re-ação* e tem medida, como a de legítima defesa. Perde a razão de existir quando se transforma numa estratégia *erga omnes*, ou seja, quando se racionaliza e se converte em princípio de ação. Corroborando com essa idéia, Abramovay e Castro (2006) realizaram uma pesquisa sobre: *Cotidiano das escolas: entre violências* mostrando que, de fato, existe uma cultura de violência nas escolas, reconhecendo as armas como um mecanismo de afirmação do poder, uma espécie de imposição do medo e figura de autoproteção em função de outros instrumentos legítimos de resolução de conflitos.

Lamentavelmente, essa é uma realidade vivida pelos professores entrevistados e mostra que, de fato, já há algum tempo a escola deixou de ser um lugar seguro e protegido. As respostas dadas à questão nos levam a considerar que o pensamento dos professores possui uma representação pouco positiva acerca do ambiente escolar. É preciso (re)pensar mecanismos de segurança, no sentido de coibir a entrada desses e de outros instrumentos que possam gerar conflitos, vindo a reforçar o sentimento de vulnerabilidade propícia a episódios violentos que podem ocorrer, vindo a interferir, portanto, na dinâmica do cotidiano escolar.

Como foi explicado anteriormente, analisáramos as categorias de respostas a partir das perguntas feitas na entrevista, distribuídas por eixos representacionais. No entanto, para essa 3ª questão, não identificamos categorias relacionadas ao *eixo representacional família*. Sendo assim, passaremos para análise da questão seguinte.

Na questão 4, foi perguntado aos professores: *Você tem ou já sentiu medo de dar aulas em escolas consideradas violentas?* Nosso objetivo para essa questão era perceber como os professores partilham e constroem suas representações em relação ao fenômeno das “violências”, os que eles sentem diante da existência desse problema no contexto das escolas onde trabalham ou já trabalharam. Dos 30 docentes entrevistados, 20 responderam positivamente, atribuindo o medo do aluno ou do entorno da escola como problemas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Como pode ser verificado, a seguir, na Tabela 4.

Na construção das categorias obtidas é possível perceber que aparecem respostas parecidas ou iguais para perguntas diferentes, realizadas anteriormente. Temos, por exemplo, a categoria: *medo do ambiente interno da escola (21,0%)* na tabela 4; observamos que, na Tabela 1, essa categoria aparece com o nome: *professores sentem medo da escola, com (16,7%)*, e já na Tabela 2, a categoria que aparece é: *professores com medo (10,3%)*.

Verificamos que essas categorias, revelam que eles partilham maneiras semelhantes de ancorar suas representações sociais, sobre o tema da violência no contexto escolar, onde desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Assim, observamos que a categoria: *entorno violento* está presente em outras categorias que emergiram de outras questões, e seus percentuais oscilam bastante de uma Tabela para outra, basta consultarmos as Tabelas 1, 2 e 3. A categoria: *entorno violento* está fortemente ligada às características de escolas com violentas.

Apresentaremos a seguir três categorias construídas a partir da questão 4.

Categorias de respostas para a Questão 4

Tabela 4 - Os professores sentem medo de dar aula em escola considerada violenta por que têm

Categorias	%
Medo do aluno	36,8
Medo do ambiente interno da escola	21,0
Medo do entorno da escola	15,8

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Assim, temos a categoria *medo do aluno* (36,8%) constituindo-se o principal fator apontado pelos professores. Essa categoria foi a de maior percentual para essa questão e está relacionada ao *eixo representacional do aluno*. O comportamento e as atitudes deste são os principais fatores apresentados pelos docentes, os quais contribuem para o medo e receio de dar aulas nesses espaços, afirmando que sentem constrangimento de reclamar com um aluno, por medo de represálias, como poderemos constatar em falas posteriormente.

Na categoria “*medo do ambiente interno da escola*” (21,0%), os docentes entrevistados dizem, sobre a falta de segurança interna, por exemplo, traz medo, pois muitas escolas são desprovidas dessa ajuda por parte do poder público, justamente pelo ambiente vulnerável a assaltos ou a qualquer tipo de violência que venha acontecer dentro da escola.

E por último aparece a categoria “*medo do entorno da escola*” 15,8%, mais uma vez essa característica surge como situação que preocupa e provoca medo aos professores/as entrevistados/as, conforme depoimento deles.

Na construção de categorias para questão 4, analisaremos apenas os *eixos representacionais referente ao aluno e à escola*. A partir das falas dos entrevistados, não foi possível construir categorias que estivessem relacionadas ao *eixo representacional família*.

4.1 – Eixos representacional aluno

A categoria “*medo do aluno*” (36,8%) possui uma representação negativa acerca do aluno, os professores revelam que temem reclamar o aluno, por terem medo de serem atacados e perseguidos por eles. Com esses comportamentos, os alunos terminam por contribuir para criação de uma imagem negativa que esses docentes criam e têm sobre eles. Esta conclusão fica evidente nas falas que seguem abaixo:

Já, porque tinha um caso na escola de um menino que todo mundo sabia que ele era um menor infrator, né? Vamos dizer assim... Todo mundo... Eu moro na região da escola e aí era mais um motivo pra eu ter medo, né? Ele sabia onde era minha casa, conhecia a minha filha, né? Via tudo e eu temia. Quando eu tava na sala ele pulava a janela e eu só olhava, eu não podia fazer nada, só podia chamar o diretor (Q4 P6).

Eu tenho sim, eu tenho muito medo [...] eu às vezes realmente me... me, Me controlo. Às vezes eu acho que devo dizer algo (pausa média) não, mas aí eu... se eu disser, vai ver que na hora que eu sair lá fora meu carro tá com o vidro quebrado, eu penso dessa maneira, o pneu do meu carro pode ta seco, um menino pode me agredir. Porque nós já tivemos aqui de uma professora estagiária que abandonou a escola por conta de agressão de aluno, [...] o aluno descobriu o telefone dela, não sei como e ficou telefonando, ameaçando. Então por isso eu também tenho medo, lógico, embora não tenha acontecido comigo (Q4 P7).

Sim, já tive medo, tem horas que a gente ver o aluno, a gente ver que é um aluno perigoso, a gente tenta fazer amizade com ele, porque se a gente for contra ele é pior. Então é perigoso (Q4 P 23).

Acho que medo todo mundo tem (pausa), mais assim... É um risco que temos que correr (Q4 P19).

Percebemos que esses relatos, e o último em especial, revelam que as ações de certos alunos no cotidiano escolar levam os docentes até mesmo a convencer-se de que a situação já é comum e que, portanto, a saída é acostumar-se com o cenário de medo, o que parece não causar mais estranhamento. Talvez, motivados por esse contexto, a forma como agem pedagogicamente na sala de aula ou pensam sobre esses alunos passa por um processo de ancoragem, ou seja, o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar (MOSCOVICI, 2004, p.20). De certa forma, vai se criando um *habitus* de lidar com essa situação.

Observamos, ainda nesse contexto, que três relatos dos professores entrevistados chamam a atenção pela preocupação que emerge nos seus discursos, pois parece que o medo de seus alunos está acompanhado de certo “cuidar” com o indivíduo aluno, ou seja, a pessoa do aluno, enquanto cidadão e ser humano necessita de um olhar mais sensível nessas situações de ambiente escolar conflituoso. Estes professores chegam mesmo a dizer que não têm medo, mas, preocupação. Os docentes expressam em suas falas a lamentável situação em que se encontram certos alunos, os quais deveriam ainda ser crianças, agir como tal e se comportar de maneira adulta e assustadora. Portanto, para os entrevistados, o melhor mesmo é buscar maneiras inteligentes de conviver com os alunos e evitar o confronto direto com eles.

Os depoimentos desses professores são bastante ilustrativos nesse sentido:

Já, ora quem não tem medo, né? Porque no início eu pensava que eu ia com intenção de educá-los, né? Crianças etc. e tal. Mas só que são crianças na idade. Mas na verdade tem atitudes de adultos, né? De andarem armados, de planejarem assaltos, de planejarem assassinatos, que eles podem planejar; não aconteceu ainda, não vi nenhum assassinato, mas já vi tentativas, né? Tentativa de homicídio, de lesão corporal. O aluno já feriu professor, não foi nessa escola. Mas aqui em Teresina não pode acontecer... O que não pode, né? Só que a gente vê por aí é essa situação (Q4 P11).

É a gente fica sempre apreensivo, né? O professor tem que usar da psicologia, quando ele... Eu já trabalhei com aluno que você percebe nitidamente que ele não está no seu estado normal, às vezes a gente acha que ele está drogado, a gente não pode confirmar. Mas, você tem que ter jogo de cintura pra não entrar em conflito direto com esses alunos. Eu acho que é perigoso pra o professor. Então, você tem que ter certa psicologia pra saber como lidar com ele (Q4 P12).

A gente teme sim, mas nunca senti medo não. Eu já fiquei preocupado... Preocupado pelos outros. O problema maior é que muitas pessoas não sabem se relacionar com essas pessoas, com os alunos, não falam a linguagem deles ou querem se impor. Eu sempre penso que respeito à gente vai conquistando devagar, porque também apesar de todos os males, a gente tem que conquistar e fazer com que o aluno venha para o caminho do bem. Mas medo mesmo não, preocupação eu já tive (Q4 P13).

Assim, parece existir uma situação conflituosa, difícil para escola, para os professores movimentam-se pedagogicamente diante desse quadro. Contudo, mesmo diante desse cenário, para estes professores, buscar saídas para superação do problema das violências na escola exige a promoção de ações e instrumentos que venham a minimizar as inseguranças, as contradições presentes no espaço escolar, apontando para um novo modo de agir, possibilitando descobertas, com efeito direto sobre a prática desses docentes.

Os depoimentos colhidos na questão em análise, nos quais os professores falam sobre o medo que tem de dar aulas em escolas consideradas violentas, corroboram com o que afirmam Abramovay e Castro (2006, p. 72):

A escola pode ser um dos espaços de resolução dos conflitos e de prevenção da violência. Em outras palavras [...], diminuir o sentimento de insegurança, interfere nos níveis de violência e pode promover uma atmosfera pacífica, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Essas são, portanto, saídas que representam processos de mudanças necessárias à escola, com todas as implicações e consequências que isso possa ter.

4.2 – Eixo representacional escola

Para o eixo representacional escola, surgem duas categorias *medo do ambiente interno da escola (21,0%)*, e *medo do entorno da escola (15,8%)*. Para a primeira categoria, *medo do ambiente interno da escola, (21,0%)* os professores afirmam que o ambiente interno da escola, em especial o da sala de aula, não possui segurança, pois traz preocupação e causa medo, chegando a representar para os professores um enorme desafio. Imprime a eles a missão de não deixar que o medo tome conta do fazer pedagógico do professor. Os depoimentos são ilustrativos:

Eu acho que também já respondi quando falei da questão, da que eu tinha quando ia para a E.M Norte 1 e quando eu ia para E.M. Norte 2. Ambas ficam na zona norte, eu não sei o que acontece com escolas da zona norte. Mas a E.M. Norte 1, 2 e 3 são escolas que me causam medo de ir lá. Eu já trabalhei em escolas bem mais longe, em outras áreas, por exemplo, na E.M. Leste que fica na Cidade Jardim, que fica lá depois da Pedra Mole, e eu não sentia medo, mas na E.M. Norte 1 e 2 sim (Q4 P 18).

Já senti muito medo, acho que ainda hoje a gente sente medo. Mas se você deixar esse medo te dominar, é melhor deixar de dar aula, nossa realidade é essa. Então, assim... Sentia medo, mas sentia que o meu papel é mais importante, né? Ou então a gente não poderia dar aula se o medo me dominar, né? A minha concepção é essa (Q4 P 28).

Nesse sentido, observamos que, na fala desses professores, a relação escola e indivíduo se entrelaça, aparece certa inquietação, dúvidas e reflexões sobre a violência e o medo que sentem da escola, bem como o esforço para que esse medo não os domine. Segundo Rocha (2008, p. 200), “a sensação de medo acompanhada de uma percepção aguda da violência vem ganhando proporções imponderáveis no mundo atual”. E, lamentavelmente, a escola representa o espaço que tem ganhado maior destaque, acerca dos casos e registros de

violência, e como consequência disso surge o medo, o que termina por transformar a escola num “imenso território do medo”.

Destacamos outra categoria que faz parte do *eixo representacional escola*, “*medo do entorno da escola*” (15,8%). Mais uma vez, o medo aparece como situação problema, o ambiente interno com seus conflitos e o externo também com muitas questões que terminam por interligar-se um ao outro.

Na região onde está localizada a escola e o seu entorno parecem realizar verdadeiras parcerias e, de certo modo, isso vai se fortalecendo, resultando numa explosão de violências generalizadas, seja dentro ou fora dela, ou mesmo a própria falta de segurança, que contribui para esse estado de alerta, pois os professores dizem sentir medo da violência que acontece com patrimônios particulares, como seu carro, por exemplo. O relato desses professores é bastante preocupante. É o que constatamos nesses depoimentos:

Com certeza. Porque hoje no mundo todo, a gente percebe a falta de respeito, parece que o ser humano... (pausa). A vida não tem valor. Então, isso também reflete na escola, com certeza. E esse foi o motivo de deslocamento de uma escola pra outra. Eu já trabalhei a noite não nessa, não é? Mais já chegaram a atear fogo na escola e eles disseram que só não foi melhor porque os professores não estavam dentro, aí eu pedi remoção, tanto é que a escola, hoje, já está restaurada, podemos dizer assim. E a maioria tão voltando, porque lá era bom de trabalhar a clientela: mas o seu entorno era muito violento, era... de dia chuva de pedra, né? Outro dia de bala mesmo. E a gente tinha que esperar a polícia pra gente poder ir embora, né? Já vivenciei muito isso. (Q4 P6).

Eu confesso que tenho medo de trabalhar aqui, não assim dentro da escola mesmo. Eu tenho assim... (pausa) há certa temeridade do ambiente ao redor (entorno) da escola, não é dentro da escola mesmo. Sempre que eu saio de casa, pra vir pra cá, eu já fico pensando assim, na questão da segurança, tanto é que quando... Eu tenho um som no meu carro que eu sempre procuro cobrir com um plástico preto, pra não chamar atenção, pois meu carro já foi arrebatado e quando ele foi arrebatado, carregaram meu som, levaram tudo. Aí eu temo mais por essa questão aí, não assim dentro da escola em si [...] eu vejo insegurança lá fora, assim no entorno da escola (Q4 P15).

Eu tenho medo. Eu trabalhei numa escola também a noite que no dia que as gangues iam se encontrar naquela área, a diretora mandava todo mundo ir pra casa, morrendo de medo de acontecer alguma coisa. Então, isso já aconteceu (Q4P26).

Assim, a partir das falas acima, constatamos que, para o processo de ensino-aprendizagem, esse é um cenário que se mostra pouco motivador para os professores entrevistados para realização do trabalho pedagógico satisfatório. Para os docentes trabalharem dessa forma, vivenciar situações como estas afeta diretamente o fazer

pedagógico, pois suas representações são decorrentes da vivência e do cotidiano de muitas escolas e salas de aula onde trabalham ou já trabalharam, tornando suas falas ainda mais expressivas, nessa discussão sobre as escolas violentas ou não violentas.

É necessário, sem dúvidas, discutir sobre “as violências”, sejam elas *violências da escola ou na escola*, pois, para Abramovay e Castro (2006), quando falamos de violências nas escolas, é necessário que levemos em conta não apenas os delitos passíveis de enquadramento no *Código Penal*, mas também outros tipos de violências, que muitas vezes parecem invisíveis aos olhos dos atores que convivem na escola. Na há dúvidas de que o ensino-aprendizagem deve ser o fator de forte motivação tanto para professores quanto para os alunos, sujeitos igualmente importantes nesse processo. E deve ser proporcionado dentro de um contexto favorável à paz e ao respeito humano. E que seja, assim, possível de incentivar a convivência respeitosa entre as pessoas (MACEDO; MATOS, 2010).

Discutiremos, na sequência, a questão 5. Foi perguntado aos professores: *Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola ou no seu entorno?* Essa pergunta teve como objetivo apreender, de maneira detalhada, se o professor já sofreu algum tipo de ação, considerada violenta, por parte do aluno ou da própria comunidade que fica no entorno da escola. Obtivemos 73,3% de resposta sim, pelos professores entrevistados. Eles especificaram os mais variados tipos de atos violentos sofridos por eles no espaço da escola: ameaças, xingamentos, intimidações por parte dos alunos, violência contra patrimônio particular e alguns casos de violência presenciados no entorno da escola.

Verificamos, mais uma vez, que as categorias que emergiram das falas desses docentes, de alguma forma, vêm se repetindo em perguntas já feitas anteriormente, e revelam por que algumas das escolas em que os professores trabalham ou já trabalharam são consideradas por eles violentas. A Tabela 5, a seguir, mostra os percentuais destas categorias que são reveladoras dos tipos de violência já sofridas pelos entrevistados e, ou presenciadas no entorno das escolas.

Cabe destacar que as categorias correspondentes à questão 5, que emergiram das falas dos entrevistados são por eles detalhadas. Os professores apontam uma a uma, pois diferem umas das outras: o que seja violência verbal, violência moral, violência contra o patrimônio particular e ameaças. Todos esses tipos não são a mesma coisa e têm seu grau de agravamento e importância no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, realizados por esses docentes, conforme percentuais abaixo.

Categorias de respostas para a Questão 5

Tabela 5 - Os tipos de violências sofridas ou presenciadas no entorno da escola pelos entrevistados

Categorias	%
Ameaças de alunos	40,0%
Violência verbal	18,0%
Carros danificados	18,0%
Violência no entorno da escola	18,0%
Violência moral	13,6%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Como percebemos na questão 5, a exemplo da questão 4, só obtivemos nessa unidade de análise *eixos representacionais* referentes *a escola e ao aluno*. Para o *eixo representacional escola*, temos duas categorias: *carros danificados (18,0%)* e *violência no entorno da escola (18,0%)*. Para o *eixo representacional aluno*, aparecem três categorias: *ameaças de alunos (40,0%)*, com maior percentual, *violência verbal (18,0%)* e *violência moral (13,6%)*.

Analizamos, a seguir, as categorias que emergiram das falas dos professores entrevistados, relacionadas aos *eixos representacionais escola e alunos*.

5.1 – Eixos representacionais escola

Na Tabela 5, apresentada anteriormente, temos a categoria: *carros danificados 18,0%*. Trata-se de uma categoria que, para os professores entrevistados, é um tipo de violência que contribui para um sentimento de revolta e termina por interferir na ação desses docentes que se sentem inseguros, alguns sem atitude, e outros chegam ao ponto de partir para questões judiciais quando esses atos são realizados pelos alunos e atingindo seu patrimônio particular. Os depoimentos que seguem confirmam esse posicionamento:

[...] Meu carro também já foi riscado, se eu coloco algum adesivo eles arrancam. Já foi inclusive... Botaram chiclete na maçaneta do carro (pausa), sabe isso é agressão, não é a minha pessoa não, mas é um tipo de agressão ao meu patrimônio particular, meu bem material e eu posso muito bem processar essas pessoas (Q5 P10).

Olha posso te relatar o caso da E.M. Norte, inclusive não foi diretamente contra a minha pessoa, né? Mas, eu já tive sim, o carro que o menino passou o facão [...] (Q5 P18).

No entorno, graças a Deus não, mas na escola (pensou) eu lembro bem que a gente tava trabalhando ortografia, o emprego do “X”, quando eu sai o meu carro tava todo riscado de “x, x, x, x, x, x”, quer dizer (fez silêncio e parou) (Q5P25).

É como eu falei, os alunos, às vezes, falam de uma forma muito agressiva com a gente, né? Dessa forma, né? Eu mesmo tive um prejuízo porque meu carro foi riscado (Q5 P29).

A partir dos relatos, podemos afirmar que cabe a tarefa de todo professor e da escola de modo geral, não apenas do professor, é a de formar seres humanos felizes e equilibrados, o que isso não tem se mostrado uma tarefa fácil nos dias de hoje.

É preciso pensar em estratégias que possam melhorar as relações difíceis, vividas pelos professores e alunos no espaço escolar. Para Chalita (2004), uma habilidade que a escola deve buscar nessa relação é a habilidade social, trata-se de uma preparação para a convivência em uma sociedade plural: “não existe saída, é necessário enfrentar a diversidade e conseguir costurar relacionamentos, que se dá em vários níveis, e a escola é um deles”.

Ainda relacionado ao *eixo representacional escola*, temos a categoria *violência no entorno da escola*, com (18,0%). Esse tipo de violência tem sido objeto de preocupação dos docentes no trabalho na escola. Essa constatação está acompanhada, segundo os professores, pela falta do cultivo de valores e sentimentos como o amor, o carinho que muitos dos alunos estão desprovidos de afeto.

O conteúdo da fala abaixo chama atenção pela sensibilidade com que o professor P8 demonstra pelos alunos e pela situação que se apresenta. A fala que, na verdade, expressa uma convicção advinda das experiências adquiridas pela prática pedagógica, confirma assim as representações sociais que dão sentido ao que dizem sobre a escola e ao que pensam do aluno. O conteúdo da fala a seguir ilustra este aspecto:

[...] eu já vi coisas terríveis, já passei no entorno e dentro de muitas escolas, com outros colegas professores e tudo. Mais já tive momentos que se eu não tivesse reagido talvez eu tivesse morrido, mas eu não sei, assim se isso é sorte ou habilidade, se tem alguma coisa com o trabalho que eu faço minha disciplina [professora leciona Ensino Religioso], porque eu vejo que são pessoas carentes, sofridas, que não acreditam mais na possibilidade do amor... [pensou] na verdade é isso. Eu acho que eles são desprovidos de amor, carinho e atenção. Então eu procuro me relacionar bem, me aproximar bem deles, tratar de igual pra igual [...] Nunca tive nenhum problema, mas já tenho presenciado muitas coisas feias e assustadoras (Q5 P8).

Esse depoimento, de certo forma, mostra que a escola e o seu contexto imediato representam um lugar de marcas significativas tanto para alunos quanto, principalmente, para o professor. E a partir dessa construção, os docentes vão sendo submetidos a cruéis desafios diante desses jovens e adolescentes. O professor demonstra não ter medo de enfrentar as situações desafiadoras que se apresentam, aliás, parece ter boa vontade e coragem no enfrentamento das violências que surgem no contexto da escola, mas a insegurança muitas vezes prevalece, é notória, e vê-se que, indiscutivelmente, o processo de ensino-aprendizagem pode, em muitos casos, ser comprometido e uma atmosfera negativa cubra o espaço da sala de aula.

Nessa questão, em que o professor fala da necessidade de tratar bem, considerar o aluno na sua igualdade de valor e importância, impõe a escola do presente a capacidade de formar cidadãos, seres humanos que possam intervir no mundo em que vivem e conquistar um modo de pensar diante desses desafios reais que se apresentam para a escola. A violência escolar é um deles e merece a atenção de todos envolvidos nesse projeto de educação para a cidadania. Para Chalita, é preciso trabalhar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do afeto. O autor enfatiza que:

Ninguém é mau em essência; pode tornar-se agressivo, violento, mentiroso, perigoso pelas vicissitudes da vida, pela ausência da boa educação. Entretanto há crimes cometidos por jovens a quem não faltaram bens materiais. Faltou o afeto (CHALITA, 2004, p.65).

Para alguns dos docentes entrevistados, a partir dos depoimentos já apresentados aqui, essa postura e sensibilidade que demonstrou o professor P8 revela um sentimento mais corajoso, mais amoroso, mais afetuoso com o ser humano que existe por dentro de cada aluno. O posicionamento dessa professora nos chama a atenção para o fato de o professor se angustiar por não aceitar passivamente tal situação, o que, como uma espécie de destino reservado para cada um, de maneira individual, sejamos pelos nossos sucessos ou fracassos.

Segundo Bourdieu (2003), isso advém, de certo modo, do *habitus* que esses professores/as constroem e verbalizam a partir do lugar em que estes atores (os alunos no caso) ocupam no espaço social. Lamentavelmente na relação escola, alunos (jovens e adolescentes), podem ocorrer “se perder flores ainda não desabrochadas, pérolas riquíssimas cujo futuro muitas vezes se esvai, seja na criminalidade, seja na cadeia, seja na morte (CHALITA, 2004). Esse autor busca em suas reflexões, no livro intitulado “*Educação: A solução está no afeto*” conteúdos que possibilitam emergir possibilidades de diálogo entre a

escola, os jovens, o educador e a sociedade, de modo geral, um olhar de afeto, um olhar amoroso.

A situação parece convergir-se para um estado de “paralisia”, ou seja, o potencial de luta dos indivíduos, diante do enfrentamento das “violências” no contexto da escola, tenha se esgotado, tornando os sujeitos incapazes de reagir a problemas e dificuldades que se apresentam. Pode acontecer numa sociedade como a nossa de incluídos e excluídos, cruzar os braços, talvez banalizar a violência ou mesmo a miséria em que muitos vivem.

Essas duas categorias que representam o eixo escola (Tabela 5, p.107), construídas e partilhadas pelos docentes entrevistados, revelam as representações sociais sobre as escolas em situações de risco e de completa vulnerabilidade social, face ao fenômeno das violências que pairam no interior de muitas escolas. Passaremos para análise do *eixo representacional aluno* e a análise das categorias relacionadas ao referido eixo.

5.2 – Eixo representacional aluno

Para o *eixo representacional aluno* aparecem três categorias: *ameaças de alunos*, (40, 0%), *violência verbal*, (18,0%) e *violência moral*, (13,6%). A categoria *ameaça de alunos*, com (40,0%), representa maior percentual e expressa o medo que os professores sentem contra a própria vida; falam abertamente da vontade de chamar a polícia para resolver certas situações vividas no interior da escola, de usarem do poder de autoridade contra aluno; no caso da desobediência, puni-los. Quer dizer, são ameaças mútuas, em alguns casos. Os docentes falam das ameaças sofridas e sentem certo alívio, quando, na verdade, algumas das ameaças não chegam a concretizar-se, e assim, para eles, desta forma acreditam não sofrer violência de fato, muito embora sintam medo. As justificativas estão nos depoimentos abaixo:

Já fui é... Já fui eu já fui ameaçado algumas vezes, já sofri algumas ameaças. Agora ainda bem que nunca foi concretizada as ameaças, mas já recebi muitas ameaças (Q5 P1).

Não aqui nessa escola, mas na outra escola já chegamos a ser ameaçados. Mas particularmente na E.M. Norte, não. Mais lá na outra já sofremos ameaças de alunos mesmo (Q5 P2).

Diretamente não, só o caso da pedra que por acaso acertou em mim, né? (risos) e os casos dos colegas que sofreram ameaças por parte de alguns alunos (Q5 P6).

Não, assim... (pensou) Violência assim... Ameaça, né? Aluno já me ameaçou. Mas assim, nunca chegou a fazer nada contra mim, apenas eu já sofri ameaças, porque às vezes a gente pede silêncio, pede pra, ameaça... Ameaça... Assim: eu

vou tirar ponto, aquela coisa toda e tem momentos que ele (aluno) ameaça você. Mas foi raríssimas vezes, mais eu já fui ameaçado sim (Q 5 P 14).

Não, de jeito nenhum, violência não. Já fui ameaçado por aluno. Mas eu acho que foram ameaças que não se deve nem levar em consideração, porque nunca aconteceu nada comigo (Q5 P15).

Violência física não, mas já sofri ameaças, várias vezes, já fui ameaçado né? ameaças, por exemplo, alunos que eu tive que chamar atenção na sala de aula porque eram indisciplinados, ficavam desrespeitando os colegas e aí o aluno me desrespeita também e eu tive que colocar o aluno pra fora, né? E o aluno ameaça que vai te pegar lá fora, não é? Enfim, eu já presenciei várias vezes esse tipo de coisa, apesar de ter medo, eu percebi que se eu me intimidasse eu não conseguiria mais dar aula (Q 5 P28).

As falas dos professores mostram que o fenômeno “das violências” no interior das escolas vem ganhando conotações, antes não percebidas. O comportamento dos alunos considerados atos normais, para determinada época da sociedade, hoje se percebe uma evolução nos conceitos e reflexo direto no contexto da escola, influenciando no fazer pedagógico dos docentes e nas regras estabelecidas que precisam ser respeitadas pelos alunos e pelos professores. É grave o movimento de ameaças que partem de ambos os lados, seja do aluno/aluno, aluno/professor e professor/aluno. Gradativamente, nesse processo, as relações entre esses atores vão se agravando e todos os tipos de “violências”, sejam elas violências físicas, violências verbais ou morais, tornam-se frequentes nas salas de aulas, instalando, nesse ambiente, tensão. A violência, de certo modo, afeta todos que a ela são submetidos, tanto os que praticam, bem como os que a ela assistem, como verificamos no contexto dos depoimentos apresentados acima.

Um dos maiores desafios que se apresenta para os docentes nesse percurso metodológico, junto ao processo de ensino-aprendizagem, dentro desse contexto considerado violento, indisciplinado, perigoso, atestado nesses depoimentos, esteja ligado ao que enfatiza Oliveira (2005), pois considera importante que as regras dentro do sistema escolar precisam ser revistas:

As regras devem deixar transparecer o consenso entre os professores e os alunos quanto ao comportamento dos mesmos, ou seja, do que deve ser considerado indisciplina e a definição das perspectivas de ação frente a esse comportamento. O importante é que os alunos tenham consciência do estabelecimento de regras e que estas devem ser seguidas por eles na sala de aula e na escola para proporcionar um ambiente saudável para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Podemos evidenciar com isso que aprender sobre regras e comportamento disciplinado dentro da escola poderá fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o saudável e

tranquilo. Certamente, demanda tempo, apesar disso para a escola que deseja melhorar o ambiente escolar, frente ao fenômeno das “violências”, os resultados podem ser positivos, como, por exemplo, diminuir o sofrimento de todos inseridos nesse contexto.

Ainda na Tabela 5, estão presentes duas categorias: *violência verbal*, com 18,0%, e *violência moral*, com 13,6%. Tais categorias aparecem justificando os tipos de violência sofrida ou presenciada pelos professores entrevistados. São situações que colaboram para o enfraquecimento das relações entre professores e alunos. Os depoimentos abaixo demonstram a intensidade com que as violências, sejam elas verbais ou morais, estão presentes na realidade das escolas e indicam o grau de indignação, decepção, revolta, perigo, constrangimento e hostilidade que sofre o professor por parte de alguns alunos

Violência física não, só violência verbal. Violência verbal assim... Não diretamente, né? Mas indiretamente eu percebo que alguns alunos, os meus alunos não gostam da disciplina, porque eu sou uma professora que gosta muito de disciplina na sala de aula. Eu não gosto de barulho, de zuada, não gosto de agressividade, não gosto muito de ficar apelidando aluno. Então, quando eu chego e imponho a minha disciplina, claro que eu estou trabalhando e daí fizeram um abaixo-assinado pra eu sair, infantilidade deles, lógico. Eu sou professora titular, passei no concurso por mérito próprios, então eles por infantilidade... (pensou) porque queriam me repudiar, me rejeitar, porque isso eu acho um tipo de violência, a rejeição, o repúdio. Então eles fizeram isso e depois morreu ali na mesma hora, mas fizeram e outros alunos vieram me dizer, mas por quê? Porque em casa eles não têm ordem e nem limites, e eu como acabei de dizer, eu tento fazer isso dentro da minha sala de aula, porque quem manda sou eu. Se na casa deles, eles são assim (pausa) problema é deles lá. Mas aqui na minha sala de aula quem manda sou eu [...] (Q 5 P10).

Já, já sofri violência. Eu uma vez, os alunos, eles... Tanto a violência física, como agressão moral, os alunos me xingando, né? E aí eu voltei, não é? E quis saber da história e na verdade eu tive como contornar a situação. Mas porque se aquilo, de certa forma muito exigia uma atitude enérgica, né? E se eu não... eu chamaria a polícia pra manter a ordem, porque na verdade, eles estavam planejando atentado contra minha vida, contra minha pessoa (Q 5 P 11).

Eu, particularmente, violência física não, né? Como eu falei nem uma violência física. Mas, às vezes violência verbal, ela agride até quanto, chamar o professor de filho daquilo, filho do outro. Então tem muita coisa que você presencia na sala de aula que é muito... muito... Muito sério que deixa o professor, muito triste com esse movimento todo (Q5 P12).

As falas acima demonstram que os acontecimentos que ocorrem no interior das escolas fragilizam o ambiente da sala de aula. É o que constatamos nas categorias que representam o *eixo representacional aluno*, as quais comprovam, de certo modo, que as representações exercem a função de legitimar e justificar o comportamento dos professores, diante desse cenário pouco motivador e atrativo. Esta é também uma representação que confirma a noção de dominação que o fenômeno das violências vem adentrando os muros das escolas. Michaud

(2001) sugere que “a violência pode ser considerada como um instrumento legítimo de gestão pragmática dos conflitos”. No entanto, é interessante notar que os docentes são forçados a agir, muitas vezes, de forma autoritária como saída para lidar com a situação, deixando-nos a impressão de que falta aos professores competências para resolver essa problemática.

Em continuidade com o processo de análise, apresentaremos, simultaneamente, os resultados das questões 6 e 7, que emergiram das falas dos entrevistados, por perceber que, de alguma forma, uma questão complementa a outra. Nesse sentido, foi possível constatar, através das categorias construídas, que elas estavam presentes em ambas as questões.

Foi perguntado aos professores, na Questão 6, - *Você acha que ministrar aulas em escolas localizadas em regiões consideradas violentas traz perigo para o professor?* Para essa questão, o objetivo era saber se os professores acreditam que seja perigoso trabalhar em escolas nessas localidades. De fato, dos 30 entrevistados, 90% responderam que sim e como justificativa, os professores afirmaram que o perigo está relacionado ao medo que sentem dos alunos ou do entorno da escola. Das respostas dadas, aparecem duas categorias, uma relacionada com o eixo representacional aluno: *sentem medo do aluno (44,0%)* e a outra categoria referente ao eixo escola: *o entorno é perigoso (22,0%)*, conforme expresso na Tabela 6.

Categorias de respostas para a Questão 6

Tabela 6 – Os Professores/as justificaram por que consideram perigoso trabalhar em escolas nessas localidades

Categorias	%
Sentem medo do aluno	44,0%
O entorno é perigoso	22,0%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Para a questão 7, foi perguntado – *Você acha que a aprendizagem do aluno sofre alterações quando a escola está localizada em uma zona violenta?* Essa questão tinha como objetivo saber dos professores se quando a localidade da escola é violenta, isso pode interferir na aprendizagem dos alunos. Obtivemos 83,0% de respostas sim. Os professores foram categóricos em afirmar que pode não ser fator determinante, mas influencia na aprendizagem do aluno; acaba atingindo o rendimento do aluno, bem como na forma de o professor ensinar. Afirmaram, ainda, que o medo que sentem atrapalha a rotina da escola, ficam mais temerosos,

sentem-se podados, mudam a postura diante de alunos, e no final, a prática pedagógica da sala de aula fica comprometida.

A partir das falas dos docentes, emergiram três categorias que estão relacionadas aos eixos representacionais *aluno e escola*. As categorias *porque sentem medo do aluno* (40,0%) e *alunos indisciplinados* (18,0%) estão relacionadas ao eixo representacional *aluno*. Para o eixo representacional *escola*, temos a categoria *porque o entorno é violento* (31,8%). Os resultados estão apresentados na Tabela abaixo:

Categorias de respostas para a Questão 7

Tabela 7 – Fatores apresentados pelos professores para justificarem que, quando a localidade da escola é violenta, interfere na aprendizagem dos alunos

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	%
Porque sentem medo do aluno	40,0
Porque o entorno é violento	32,0
Porque os alunos são indisciplinados	18,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

As Tabelas 6 e 7 revelam categorias comuns, surgindo apenas uma categoria diferente na Tabela 7, *alunos indisciplinados*, com 18,0%, onde esta mesma categoria aparece em Tabelas anteriores.

No decorrer das análises, verificamos alguns pontos que nos chamaram atenção: primeiramente observamos que as categorias vão se alternando de uma questão para outra. Ou seja, ora há repetição de categorias, ora surgem novas categorias, embora poucas. Depois, percebemos que isso se confirma nos eixos representacionais *escola, aluno e família*. Mas a partir de algumas questões só foi possível analisar categorias dos eixos representacionais *escola e aluno*.

Essa convergência de respostas nos ajuda a apreender as representações sociais dos docentes entrevistados, sobre o objeto de representação, que são as escolas com violência e em violência, que emergiram das falas no decorrer das entrevistas.

Segundo Moscovici, as representações sociais podem ser vistas como:

Sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio. Não os consideramos como ‘opiniões sobre’ ou ‘imagem de’, mas como ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*, destinadas à interpretação e elaboração do real (MOSCOVICI, 1978, p.50)

Nesse sentido, através das categorias, verificamos que, nas Tabelas 6 e 7, as categorias comuns são: *sentem medo do aluno*, (44,0%), Tabela 6 e *porque sentem medo do aluno*, (40,0%), Tabela 7, possuem o mesmo sentido, têm quase a mesma frequência e se constituem como o principal elemento, tanto para explicar quanto para afirmar que a localidade da escola é violenta.

As falas a seguir ilustram bem a preocupação dos professores, os quais sintetizam as categorias presentes nas Tabelas 6 e 7²²:

Com certeza porque você vai trabalhar com uma clientela mais... Eu diria mais pesada. Você tem que ta falando com eles como se estivesse pisando em ovos, você não pode ta se alterando com eles porque você pode ser marcado e aí você que ta medindo sempre as palavras (Q6 P2).

Não deixa de trazer porque você embora... (pausa) eu não tenha tido ou sofrido esse tipo de violência, de problema, mais a pessoa fica sempre sobressaltada. Às vezes fica com aquele medo, aquele receio de uma hora acontecer com um colega ou mesmo comigo. Então traz perigo sim, né? Pois numa escola calma é muito melhor de se trabalhar e organizar seu trabalho (Q6 P 5).

Trás perigo sim, prejuízo. A gente trabalha com medo, o psicológico acaba interferindo. A gente tem medo de tomar alguma atitude mais, mais... Não sei, de o tipo colocar o aluno pra fora, dar nota que ele realmente merece como medo da reação dele, né? (Q6 P6)

Muito perigo porque a gente vê, como eu acabei de falar qualquer momento você é... (pausa) você tem medo que um aluno lhe agrida, entendeu? As vezes você quer falar algo mais tem medo de ser mal interpretada e depois o aluno venha lhe agredir [...] eu sempre tenho cuidado quando vou colocar alguma coisa, com medo que eles interpretem mal [...] (Q6 P7).

Olha, pra ter aprendizagem é preciso que haja essa inter-relação entre professor e aluno, né? Boa condição de trabalho é... o emocional.. Tudo por conta de uma boa aprendizagem. E quando o professor já está de certa forma temerosa, ele vai pra sala de aula com medo e não há essa relação de afetividade de professor e o aluno, de certa forma a aprendizagem, ela é distorcida, né?[...] (Q7 P11).

Com certeza, você já vai todo cheio de medo, já vai todo prevenido, já vai todo cheio de preocupações, a gente não tem o pensamento livre pra poder promover o processo de ensino-aprendizagem, não. E já há certa rejeição do professor, ele cai porque é o jeito, porque ele é obrigado a ir. E quando se vai obrigado não presta qualquer atividade obrigada não tem o menor prazer de fazer (Q7 P13).

²² Nessa unidade de análise, utilizamos falas dos docentes, tanto da Tabela 6 quanto da Tabela 7, fazendo suas respectivas identificações.

Eu creio que sim, né? Porque quando você... (pensou) Quando você às vezes quer fazer uma coisa diferente, você quer mudar, mas o fato de você ta naquele medo... É como agora ta constante essa questão da violência, como eu disse agora, aqui na E.M. Leste, a gente tá sofrendo essa questão da violência [...] (Q7 P14).

Sim, quando a escola é inserida numa localidade violenta, o aprendizado do aluno fica comprometido, mesmo porque na maioria dos casos, no meu caso, o professor às vezes fica intimidado com o aluno [...] (Q7 P 20).

Os professores descrevem o que sentem diante das experiências vividas no espaço escolar. São situações consideradas por eles preocupantes e põem em evidência os tipos de conflitos que vivenciam, como também o reflexo que o clima de “violências” interfere no processo de ensino-aprendizagem. Todo o conjunto, aluno, professor, pai, mãe, diretores, comunidade envolvidos no processo educacional, sofrem com seus reflexos negativos. Esse sentimento de medo que os professores constroem e partilham é, portanto, reflexo das suas representações sociais.

Matos (2010, p.19) num trabalho sobre “Cultura de Paz,” realizado em escolas públicas de Fortaleza, mostrou o registro das experiências exitosas dessas escolas. Sobre essas experiências, afirma que “O cuidado com os alunos, a coesão do grupo, a vivência na resolução de conflitos através do diálogo são pistas para a construção de valores positivos”. Perceber esse caminho como saída para resolução de conflitos é acreditar na paz, na mudança de comportamentos, tanto do aluno quanto do professor. Para essa autora, a paz pode ser apreendida e cultivada, como outros conteúdos.

As categorias *o entorno é perigoso*, com (22,0% Tabela 6) e *porque o entorno é violento*, com (32,0%, Tabela 7), presente no eixo representacional escola, comuns às duas Tabelas, têm percentuais diferenciados, mas apontam para a mesma preocupação, tanto para os/as professores/as ministrarem aulas em localidades consideradas perigosas, quanto para a interferência do entorno violento que prejudica a aprendizagem dos alunos e do fazer pedagógico dos professores.

Os trechos de entrevistas abaixo resumem as preocupações dos docentes entrevistados:

Com certeza é. A gente tem alto índice, um alto risco de trabalhar em ambiente assim, né? Sem falar nas pressões que é trabalhar num ambiente desses, você tem que ta o tempo todo atento, você tem que ter muito tato pra lhe dar com eles, né? Porque como eles são agressivos, você tem que saber usar meio termo quando for impor limites, você não pode agir com autoridade, é melhor recuar, não é bom você reagir. Então, você tem que ter um tato e isso stressa muito, te deixa muito cansado, teu psicológico é abalado, você não trabalha, não rende (Q6 P1).

Trás (pausa), muito perigo para o professor. Quando eu saio de casa, eu rezo, eu tô dentro da escola fico rezando pelo menos até chegar o horário de sair. Aqui mesmo na E.M. Leste dentro da escola nunca aconteceu nada, mais a gente teve dias que a gente acabou de sair da escola, final de aula, quando todo mundo saiu, o porteiro foi rendido por pessoas, rapazes de moto, encapuzados entraram na escola pra roubar alguma coisa [...] No entorno da escola, por exemplo, eu já trabalhei numa escola lá na zona sul e nessa escola mataram um aluno no muro da escola [...] Tive uma colega que desistiu de ser professora pelo episódio que soube [...] (Q6 P 8).

Parece claro, nesses depoimentos, o grande reflexo e mal que o clima de violência provoca no ambiente escolar, traduzindo-se numa pressão psicológica séria, refletindo sofrimento e uma insatisfação para o professor, ao desenvolver o trabalho pedagógico de sala de aula. Essas falas apontam para situações que nos remetem a pensar sobre *o sofrimento psíquico*, denominado de *burnout*, Codo (2006), que alguns profissionais desenvolvem ao longo de suas atividades realizadas na profissão. O professor, em especial, tem se destacado pelas condições de trabalho que se apresentam, hoje, em muitas das escolas espalhadas no país, quando o assunto é a violência na escola.

Pintos e Batista (2006) ao discorrer sobre “Segurança nas escolas e *burnout* dos professores,” afirmam:

Não há dúvidas que a violência nas escolas não só é um grave problema social no Brasil, como conquistou lugar cativo ao se discutir, em qualquer nível, as condições de trabalho dos educadores ou, o que é o mesmo, a qualidade do processo educacional, pela sua frequência como poder deletério que exerce sobre o cotidiano da escola (PINTOS; BATISTA, 2006, p. 312).

Assim, cria-se, portanto, um espaço de tensão para os professores, em muitas situações, fugindo mesmo do controle o educar, o ensinar, e criando uma ruptura no desenvolvimento das ações pedagógicas desses docentes. Os sentimentos de medo e perigo diante dos episódios de violência que acontecem com certa frequência na escola ou mesmo no seu entorno provocam intranquilidade, inseguranças, abalando emocionalmente os professores e todo o ambiente de trabalho. É o que afirmam esses depoimentos:

Trás, muito perigo. Ali eu fico comparando, olha os policiais estão nas ruas, né? Mas o policial vai pra rua, ele vai com o colete a prova de balas, ele vai armado, ele não vai sozinho, ta? Tem uma tropa que acompanha e o professor está sozinho, está sem apoio de ninguém, você vai sem armas, né? Você vai sem colete a prova de balas, e eu sinto muito medo no entorno, voltando pra casa ou chegando à escola, não é? Só eu não, muitos professores. Eu conversava na última vez até com o diretor de uma escola e ele me disse: olha professor eu tenho medo, porque de certa forma eu tento coibir as ações de alguns alunos

aquí, mas eu tenho medo na volta, né? De algum atentado contra mim, desses alunos (Q6 P11).

Escola de periferia como é a E.M. Leste, sim, trás problemas e se for um professor que o alunado não conheça. Porque os piores alunos... Os piores bandidos que a gente fala do lado, entorno da escola, já passaram pela escola e eles já conhecem os professores. Então os professores que já estão algum tempo na escola não têm tanto problema, mas, os que estão começando e que eles não conhecem, são perigosos (Q6 P17).

Trás sim, muito perigo, porque tem colegas meus que desistiram de lecionar em determinadas escolas, devido ao perigo do entorno. Até pra chegar nessa escola eles achavam perigoso (Q6 P23).

Com certeza, o próprio processo de ensino, aquela atividade que requer... Que envolve muito assim (pausa) envolve fatores não só cognitivos mais fatores emocionais... E quando a gente sabe que vai trabalhar numa escola que é considera violenta, já cria aquele rótulo de que... Já começa a criar assim... Uma... Certa ideia, certa consciência de que a gente não vai desenvolver um bom trabalho e essa gente não vai desenvolver um trabalho e essa tensão que o professor... Que... O professor quando está numa escola em que o ambiente é considerado ameaçador, interfere demais no papel, na prática do professor, o professor não se sente assim muito confiante no seu trabalho, não se sente muito a vontade para criar assim... (pausa)... Uma relação tida como harmônica para poder desenvolver seu trabalho (Q7 P15).

Sim, porque tem toda uma característica, numa escola, quando você chega que vê que é um local violento, onde até o aluno o próprio aluno fica apreensivo com a violência. Então vai mexer com toda parte do aprendizado (Q7 P23).

Essas falas são corroboradoras e revelam o quanto os problemas enfrentados pelos professores apresentam níveis de degradação no espaço escolar. Os docentes detalham, em formas específicas, as situações de manifestação de violências no ambiente escolar e no seu entorno. Desta forma, o ambiente de incivilidade afeta diretamente o ensino-aprendizagem, estabelecendo um distanciamento nas relações afetuosas entre aluno e professor.

Segundo Pintos e Batista (2006), é importante a relação afetiva entre professores e alunos, embora afirmem que, nesse clima, os sentimentos ficam tensos e truncados provocando prejuízos e limitações ao ato de ensinar, exigindo uma luta constante desses docentes.

[...] a tarefa de educar exige o comprometimento emocional e afetivo do professor, sem isso o trabalho não se realiza [...] Assim, para que o trabalho se realize, existe a exigência de entrega afetiva. Na situação onde as agressões à pessoa do educador se tornam freqüentes, a afetividade necessária à atividade de cuidado fica dificultada (PINTOS; BATISTA, 2006, p.318).

De acordo com os depoimentos dos professores da (Q6, P23) e (Q7, P15 e P23), à proporção que os eventos de violência se multiplicam interna e externamente, mais o fazer

pedagógico é fragilizado. Nesse sentido, o medo e apreensão que sentem refletem nas condições reais e concretas de desenvolver um trabalho docente satisfatório e desejado.

Cabe, então, destacar que o modo de agir pedagogicamente desses professores é de fato mobilizado através do processo de ancoragem que vai tornando familiar o não-familiar. Pelos achados desta pesquisa, observamos a repetição do modo de agir desses docentes, o que nos remete pensar que isso acaba se transformando num *habitus*.

As falas dos professores expressam um jeito que eles têm de realizar determinadas ações na sala de aula, bem como apresentam motivos para não realizar determinadas práticas, pelo fato de alguma de essas escolas terem esse rótulo, escola violenta, escola de risco e de alunos desinteressados.

A esse respeito, um professor assim se manifestou:

Assim, eu presenciei problemas com professores que diziam que os alunos lá, realmente eles não tinham nada a acrescentar, não tinham como aprender, eram todos atrasados, eram alunos que não tinha condições de aprender nada. Eu via que os professores tinham essa forma de pensar, de que a aluno realmente ele era um aluno problemático porque ele tava inserido num contexto de risco. Já na outra escola, eu via o professor falando que a escola era boa, porque os alunos eram comprometidos, porque a família participava de reuniões e tal. Então assim, na primeira escola realmente você tinha esse problema, eles achavam que eles não rendiam porque realmente não valia a pena perder tempo com eles, via muitos colegas falando assim: eu não vou perder meu tempo batendo cabeça aqui, se ele aprender, aprendeu se não aprender toca pra frente. Então tinha esse problema sério (Q7 P 22).

Para Abramovay e Castro (2006), é preciso que a escola seja um lugar de proteção e de protegidos, principalmente a escola que lida com os temas de violência. As autoras acreditam que seja necessário:

Quebrar a lei do silêncio, estimulando que adolescentes e jovens se mobilizem, buscando alternativas no campo do conhecimento, das relações sociais e das práticas. A escola deve transmitir segurança e os professores têm que contribuir para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos [...] deve existir, também, diálogo entre professores e alunos, bem como entre pares, permitindo que esses atores sintam-se mais participantes da dinâmica escolar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.57).

A próxima categoria: *porque os alunos são indisciplinados*, com (18,0%, Tabela 7 compreende o eixo representacional aluno). O depoimento dos professores aponta situações que agrava cada vez mais o seu fazer pedagógico. Os professores falam do comportamento indisciplinado dos alunos, da falta do cumprimento de regras, da não realização das atividades de sala de aula e da não vontade de estudar. A representação sobre esse tipo de

comportamento dos alunos é caracterizada pelos docentes como indisciplina e, portanto, o trabalho da sala de aula não rende, não é produtivo para nenhuma das partes, professor e aluno. As falas a seguir ilustram bem essas informações:

Acho que sim, porque o desempenho do aluno, né? É... É... Quando um aluno ou dois atrapalham interferem na aprendizagem, prejudicando a turma toda. Então a interferência dessas pessoas quando não quer estudar, não entende os objetivos dos estudos e nem a sua importância, né? Termina atrapalhando e inclusive interferindo nos resultados da escola (Q7 P3).

Sim, porque o professor, ele não consegue dar aula e passa o tempo todo reclamando do aluno, porque o aluno não se interessa. Eu não sei se por que também, os alunos já sabem do sistema que ele no final do ano, ele já tem aprovação, por conta da idade e de outros fatores ou porque não querem nada mesmo, participar das atividades... Das coisas... Mas o certo é que o professor não consegue dar aula e isso atrapalha (Q7 P17).

Com certeza, o trabalho não anda. O trabalho não anda porque eles não têm nenhum compromisso; é só freqüentar, pra dizer que estudam, são indisciplinados, é um entra e sai... Não funciona, eles não fazem uma tarefa, eles não param pra ler, eles não fazem uma leitura, você fica perdida também. Foi à pior experiência minha (pausa)... Você fica perdida, você não consegue se planejar, porque você não vê o trabalho andando, você não vê, você também se perde (Q7 P25).

As questões acima evidenciam que são muitos os desafios para os professores que militam na área das práticas pedagógicas, principalmente considerando esse contexto apresentado. Os docentes enfrentam decisões que representam atitudes, muitas vezes contrárias e terminam por desequilibrar as atividades de sala de aula, na medida que elas não são executadas de acordo com o planejado, justamente por não saber lidar, dentro desse complexo contexto de violências na escola. Tudo isso provoca certa angústia e faz os docentes posicionar-se dessa maneira, perdidos dentro da escola, no seu fazer pedagógico cotidiano, junto aos seus alunos na aula de aula, por não conseguir manter a ordem no ambiente escolar, bem como o cumprimento das regras de disciplina, visando a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a indisciplina e cumprimento de regras, Oliveira (2005) considera que, quanto a esse problema, é necessário analisar o contexto histórico-social em que ocorrem, a fim de tentar descobrir suas causas e poder agir sobre elas de maneira consciente. Propõe que a elaboração de um Projeto-Político Pedagógico representa uma estratégia para se construir um processo disciplinar consensual, não apenas da parte do diretor e professor, “mas que conte com a participação dos alunos para exporem suas opiniões na elaboração de normas”

A autora acrescenta que:

[...] Fazer com que os alunos participem no estabelecimento de regras é, sobretudo, conscientizá-los de seus direitos e deveres e, também, introduzi-los no caminho da autonomia. É preciso ainda investir em uma disciplina que seja capaz de ajudar na transformação da realidade com a qual nos defrontamos no cotidiano escolar (aluno desinteressados e professores desmotivados) [...] (OLIVEIRA, 2005, p.25)

Em seguida, apresentaremos os resultados da questão 8, última em análise, cujo objetivo era saber se os professores mudam suas práticas diante da realidade de escolas com violência e sem violência e verificar as justificativas de suas respostas.

Foi perguntado aos professores na questão 8 - *Você altera sua prática de ensinar em escolas violenta?* As respostas foram positivas e, portanto, 100% do professores revelaram que mudam sim. Justificaram que, de alguma maneira, a prática é alterada em decorrência de vários fatores. Por exemplo, mudam por ser uma escola diferente da outra, ou porque os alunos são diferentes, violentos ou não, exige atitudes diferenciadas do professor. Mudam para vencer as dificuldades de cada escola, pelo medo da reação de alguns alunos, ou mesmo pela tensão que algumas escolas provocam.

Categorias de respostas que emergiram da Questão 8

A Tabela 8 expressa as categorias e percentuais que foram construídas, a partir das falas dos entrevistados. Apenas duas categorias estão presentes na Tabela 8, representando os principais motivos que levam os professores alterarem suas práticas, em função da condição de a escola ser violenta.

Categorias de respostas para a Questão 8

Tabela 8 – Motivos que levam os professores alterarem a sua prática quando atuam em escolas com violência

Categorias	%
Para adequar-se ao aluno	63,0%
Sentem medo do aluno	20,0%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Apesar de os professores justificarem vários motivos para mudar sua prática em escolas de contexto violento, na análise das falas emergiram apenas duas categorias e estas estão presentes no *eixo representacional aluno*, portanto, mais uma vez, não temos categoria para os *eixos representacionais escola e família*, como percebido em análise anterior.

Observa-se nessa unidade de análise uma nova categoria: *Para adequar-se ao aluno* (63,0%) como justificativa dos professores para mudarem suas práticas pedagógicas em escolas consideradas violentas. Os docentes falam que a mudança da prática pedagógica de uma escola para a outra é necessária, em função da clientela, dos alunos que são diferentes, dos eventos que acontecem cotidianamente no espaço da sala de aula, que impõem mudanças, como também, é um meio utilizado para superar as dificuldades das escolas onde trabalham. Como bem explicitam nos depoimentos, a seguir:

Cada escola (pausa média), eu trabalho em duas, cada escola é um universo, com seus problemas, com as suas qualidades e você... É... Eu costumo dizer que de uma sala pra outra eu costumo modificar minhas atividades porque de uma sala pra outra você tem uma diferença, de uma escola pra outra você tem maior diferença e com certeza você tem que mudar porque o problema dessa escola é de violência e você não pode ser hipócrita e fazer de conta que ela não existe. Você tem que debater, você tem que discutir, você tem que falar sobre... E agora você tem um termo que é da moda, o “Bulling” que a gente já fez no ano passado... É. Eu em algumas aulas já trabalhei a questão do “bulling”, da violência simbólica que ela é também presente aqui. Então, é possível sim modificar a prática pedagógica pra está de acordo com a realidade deles, se não, você acaba até sendo desprezado, digamos assim, desprezados por eles, porque você não procura se aproximar deles, como diria, “falar a língua deles”, saber o que eles pensam conseguir a confiança deles. É possível sim, modificar a prática diante de uma escola violenta (Q8 P1).

De certa forma, a gente altera, porque a clientela é diferente e a gente tem que trabalhar de maneira diferente. Embora você vá ministrar o mesmo conteúdo tem que arranjar artifício pra dar uma aula diferente (Q8 P2).

Ora, altero com certeza e não só eu, viu professora? Porque no intervalo eu conversei com outros colegas, com outros professores e não há quem diga diferente. Olha professora, aqui não tem uma intervenção pedagógica, não tem uma intervenção psicopedagógica! Você pode fazer tudo, né? Mas é muito, mais muito... Muito difícil mudar essa situação, porque está de certa forma incontrolável professora. É muito difícil, muito difícil nessa situação, se fosse só comigo, mais não é, é geral, você pode entrevistar mais outros professores que eles vão te dar a mesma resposta que eu estou falando aqui pra você (Q8 P11).

Já aconteceu isso comigo, lá na outra escola, quando eu notei que a escola era violenta, eu mudei a prática, eu procurei chegar mais ao aluno, conversar com ele, fazer mais perguntas e também até o sistema de dar aula pra eles. Chegava e dizia: Olha se você não estiver entendendo (pausa). Eu mudei até minha prática, comecei a dar poucos assuntos, passava mais a dialogar com eles do que ficar propriamente dito, nos conteúdos práticos. É assim que eu faço (Q8 P17).

Adaptamos, né? Dependendo do momento dá pra se adaptar. Tem vez que a aula ta pra um planejamento e a gente tem que refazer esse planejamento diante das circunstâncias. Se antes de ministrar uma aula e tiver algum momento que eu

percebo a violência no pátio, ao retornar pra sala de aula, eu não começo diretamente com o conteúdo e sim com outra reflexão com eles sobre a violência para depois puxar o conteúdo propriamente dito. Então é assim (Q8 P21).

Como eu tava falando anteriormente, a gente altera, né? Eu faço essa alteração porque eu vejo a necessidade de você ser mais próximo deles, né? Mais próximo da realidade deles, então eu sempre procuro fazer essa adequação na prática, nas escolas que são ditas como mais violentas (Q 8 P22).

Sim, a prática tem que ser alterada porque a atenção tem que ser redobrada, a forma de trabalhar os conteúdos tem que ser mais estimulante pra que esse aluno possa se interessar pra tentar entender, compreender esse conteúdo. O aluno de escola de região mais violenta, ele precisa de uma abordagem que inclua também a afetividade, já que eles têm tanta carência de afetividade. As atividades precisam estar mais vinculadas desta forma, com mais atitudes de afetividade. Eu creio que é esse o item principal trabalhar a afetividade. Então, eu altero minha prática em função disso, é preciso trabalhar de uma forma mais dinâmica e incluir o item afetividade (Q8 P24).

A partir das falas acima, é importante ressaltar que as justificativas dadas pelos professores para a mudança da prática pedagógica chamam atenção pelo fato de as preocupações estarem voltadas para a realidade dos alunos e das circunstâncias que o momento da sala de aula exige, demonstrando sensibilidade, diante dos fatos já apresentados em depoimentos anteriores. Neste sentido, a importância dada pelos docentes aos seus alunos, como elemento que pode facilitar a relação professor-aluno e conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo em se tratando de escolas de contexto violento. Para Viana (2005), a representação dos professores acerca dos alunos é elemento estruturador da relação professor-aluno e, conseqüentemente, da construção da identidade.

Isso nos faz tecer algumas considerações, explorando a diversificação da idéia de escola com violência e sem violência e as ações tomadas pelos professores frente a essa realidade de escolas.

Um fato curioso é que, muito embora, em depoimentos anteriores, os professores tenham apontado a indisciplina dos alunos, o entorno da escola como fatores que prejudicam o fazer pedagógico, acompanhado do medo e da falta de motivação que sentem ao trabalhar em algumas escolas consideradas violentas, chegando muitos a desistir de trabalharem em determinadas escolas, pedindo remoção, os docentes acreditam que é importante pensar na mudança da prática em função da realidade dos alunos, na medida em que isso facilite o processo de ensino-aprendizagem nas escolas que apresentam essa realidade, o qual foi bem ressaltado na categoria *para adequar-se ao aluno (63,0%)*, onde se percebe, também, uma enorme preocupação por parte de alguns docentes, com a prática escolar do dia a dia, com a motivação dos alunos, a fim de obter bons resultados, mesmo reconhecendo todas as dificuldades do contexto em que vivem os alunos. Porém, parece, ainda, ser fator que ajuda no enfrentamento da realidade das escolas, ditas violentas.

Pode parecer contraditório, verificando depoimentos anteriores, quando se observam os professores enumerando infinitas situações conflituosas e de violência que vivenciam no espaço interno e externo da escola, bem como afirmando que tais situações trazem sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, alguns docentes afirmam alterar sua prática, porque, na escola dita violenta, a aprendizagem não acontece, é um faz de conta e, portanto, realiza o trabalho nesse ritmo, de “faz de conta”, pois alguns alunos demonstram não sentir interesse e importância pelo ensino. A esse respeito, um entrevistado afirma:

O professor respira fundo faz silêncio e fala] - Eu tento, eu altero, muda totalmente, porque como eu digo: onde o aluno nem na sala de aula pára, o trabalho não anda. Na escola violenta é um faz de conta, você faz de conta que dá aula e o aluno faz de conta que aprende, porque não tem interesse nem de aprender, é um faz de conta, entendeu? Pra eles, adquiriu a nota, passou pronto. A escola violenta não funciona. Agora a outra não, a gente sabe o que fez na sala de aula, porque essa é a posição do professor, a gente se auto-avalia, cada aula a gente auto-avalia, então, quando você sai da sala de aula você sabe o que ficou. Então, eu sinceramente na escola violenta é um faz de conta, eu acho que é até perda de tempo, perda de recurso, perda de tudo (Q8 P 26).

O aluno é associado ao lugar onde está situada a escola. Para os professores entrevistados, investir nessa realidade, “é perda de tempo”, é quase uma “sentença” condenativa promover práticas inovadoras, atrativas para quê ou para quem? Pois o mau comportamento dos alunos não favorece a essas iniciativas. Somente no aluno de realidade de escola diferente, vale a pena investir, controlar situações, trabalhando em práticas interativas de autorreflexão, como atestado nos depoimentos apresentados acima.

Outra situação que indica desconforto que emergiu das falas dos professores é o medo dos alunos, mais uma vez aparece a categoria *sentem medo do aluno* (20,0%). Essa é uma categoria presente nas questões anteriores e lamentavelmente os professores justificam negativamente porque mudam a prática no contexto de escolas violentas, deixando aflorar, desta forma as representações sociais do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, que não é o desejado e muito menos adequado para o convívio harmônico. De acordo com os professores entrevistados, são situações difíceis e frequentes. Muitas vezes, as condutas desafiadoras dos alunos e as situações de indisciplina conduzem a um cenário de violências, ameaças, provocando medo no professor e retração diante das situações de sala de aula. É o que podemos ver nas falas seguintes:

É geralmente o professor ele tem que saber é... É se utilizar de meios para superar a sua dificuldade, porque se o professor for bater de frente nessas situações ele termina sendo prejudicado (Q8 P3).

É às vezes altero nesse sentido que a gente tem que ter um comportamento menos rígido por conta... Por medo da reação dos alunos (Q8 P6).

Eu acho que o próprio modo, a própria postura de tensão do professor já é uma tendência para essa mudança de hábito. Porque a gente, eu falei antes, o professor já vai com medo, com aquele... Ele não se sente assim respaldado ou com aquela... (pausa) Perde muito o seu poder de autoridade na sala de aula, devido às próprias ameaças pelos quais ele passa. O professor num ambiente desestruturado, ambiente ameaçador, ele se sente até um pouco tolhido no seu papel, na sua prática, na sua autoridade e isso vai dificultar demais, influenciar essa questão (Q8 P15).

Às vezes sim, a gente planeja fazer uma coisa e não consegue fazer por conta desse medo. Então a gente termina deixando de lado algumas coisas interessantes e fazendo outras que não são por conta disso. Isso acontece na E.M Leste 1. Aqui na E.M.Leste 1 tem uns probleminhas mais dar pra resolver, é bem melhor. Agora lá na E.M. Leste2, a gente tem que mudar alguma coisa que agente planejou por conta desse medo de represália dos alunos (Q8 P17).

Sim, eu tiro momentos pra conversar. Por que vocês estão discutindo? Professor a gente já podia ir logo era matando. Por que matar? Ai eu começo a puxar esse assunto, a gente conversa e no final já está um pouco mais tranqüilo, procuro sempre conversar. Na E.M Leste 3 nem tanto, eu não parava. Às vezes eu ficava tão ansiosa com a situação, porque a gente sabia que tinha uma aluna que fazia parte de uma gangue e eu já ficava ansiosa com medo dela explodir, dela bater em qualquer pessoa e até em mim também. O meu propósito era levar a aula e sair dali no final dos cinqüenta minutos [...] (Q8 P30).

A fala dos docentes, de fato, representa a intensidade dos problemas vividos no contexto escolar. As formas de “violências”, manifestadas no comportamento dos alunos produz nos professores uma forte carga emocional, provocando neles um medo constante, capaz de bloquear qualquer raciocínio ou prazer de ensinar. Isso fica claro quando o professor da (Q8 P30), “reza” para que as horas logo se passem e ele possa sair da sala de aula. As incivildades que ocorrem, a falta de regras ou o não cumprimento delas, criam uma sensação de que algo de ruim pode acontecer a qualquer momento. Para Macedo e Bomfim (2007),

Os atos de incivildade conduzem ao rompimento das regras elementares da vida social, representados por pequenas delinqüências, pela agressividade, insensibilidade em relação aos direitos do outro e à indiferença. Esses atos, raramente penalizados na escola, são preocupantes, pois, apesar de serem em nível micro da vida em sociedade, a escola ou a sala de aula, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência (MACEDO; BOMFIM, 2007, p. 33).

Esses últimos depoimentos revelam as representações sociais dos professores sobre as escolas com violência e sem violência. Pode-se observar, portanto, a maneira como os

docentes assumem determinadas posturas diante das situações conflituosas e dos alunos; também, como as ações pedagógicas são construídas a partir do cotidiano da escola. A fala dos docentes permitiu expressar o conteúdo das RS, e as justificativas sobre o que pensam das escolas localizadas em zonas consideradas violentas.

O que pensam os professores sobre o contexto de escolas situadas nessas localidades se evidencia uma descrença e desesperança nas práticas pedagógicas da sala de aula. Os problemas aqui relatados denunciam e desnudam o espaço da escola. Freire (1992), ao escrever na obra sobre a *Pedagogia da esperança*, afirma que é necessário depositar esperança na luta para melhorar o mundo, é essencial ancorar a esperança na prática para tornar-se concretude histórica. Para tanto, acrescenta que “*não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã*”

Não se pode perder a esperança na escola, para o referido autor,

sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero[...] (FREIRE, 1992, p. 11).

Isso significa acreditar na construção do processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando esse espaço de formação educativa seja ameaçado pelo fenômeno “das violências”, que invade setores internos e externos das instituições escolares. Que a escola possa ser transformada num canteiro de obras e que nela possam brotar projetos pedagógicos favoráveis a uma práxis concreta, que ajude a funcionar melhor as escolas. Que se encham de esperanças professores, diretores, alunos, pais, comunidade, e toda a sociedade se engaje na luta a favor da paz, com objetivo especial de formar aluno, jovens e adolescentes para a cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta investigação, que teve por objetivo conhecer o conteúdo das Representações Sociais dos professores sobre escolas com violência e sem violência, procuramos observar, nas questões analisadas, se existiram relações entre o conteúdo das representações sociais que emergiram das falas do professores entrevistados e possíveis mudanças nas suas práticas pedagógicas.

Este trabalho consta de depoimentos que colaboraram com respostas possíveis às questões que nos inquietavam e nos motivaram para a realização desta pesquisa. Os professores entrevistados explicaram quais os elementos, considerados por eles, que caracterizam uma escola violenta. Falaram de suas práticas pedagógicas, vivenciadas no cotidiano das escolas onde trabalham, relataram sobre suas experiências de sala de aula e do ambiente considerado violento. Assim, foi possível compreender como os professores, sujeitos desta investigação, constroem e partilham suas representações sociais sobre essas escolas.

Para realização desta pesquisa, quanto à questão metodológica, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa. Nesse sentido, para obtenção dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada e em seguida os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial. A utilização desse instrumental buscou captar as representações sociais dos professores entrevistados, de modo a perceber, a partir do posicionamento deles, o que pensam sobre as escolas situadas em localidades violentas.

As falas dos professores revelaram o contexto das escolas onde trabalham ou já trabalharam. Conforme as respostas, encontramos aspectos que são justificativas dadas pelos docentes, para considerar uma escola com violência ou sem violência. O conjunto dessas representações sociais nos possibilitou a construção de categorias e eixos representacionais que nos orientaram na análise desta investigação.

Nesse entendimento, a pesquisa revelou um dado consensual: a escola, lamentavelmente, transformou-se em um espaço onde ocorrem “violências” e este tem causado sérios problemas à comunidade escolar, merecendo atenção de todas as autoridades, do poder público, dos professores, alunos e pais/mães. Os professores pesquisados mostraram que os diferentes tipos de violência, seja ela violência física, violência verbal, violência simbólica, violência contra o patrimônio público, os conflitos ou as incivildades que ocorrem

no interior da escola, terminam contribuindo para um clima tenso, provocando medo naqueles que ocupam o espaço da sala de aula.

Na verdade, cabe ressaltar que a investigação não chegou a definições fechadas para o que seja uma escola “dita violenta”. O que podemos afirmar é que obtivemos dos 30 professores entrevistados característica que definem o objeto pesquisado, que são as escolas com violência, no tempo em que ocorreu a pesquisa. Podemos dizer ainda que sobre essa temática pesquisada, ocorreu consistência no discurso social desse grupo, pois as informações que circulavam naqueles contextos mostraram que as características das escolas com violência se repetiram em muito dos depoimentos, conforme observado nas representações sociais dos docentes.

As representações sociais dos professores com maior frequência foram encontradas no *eixo representacional aluno*. As características das escolas consideradas com violência são atribuídas ao excesso de indisciplina, conflitos e briga entre os alunos, agressividade e ameaças contra professores, e do medo que alguns docentes sentem pelo comportamento dos alunos.

Outro eixo que se destacou foi o *eixo representacional escola*, os docentes testemunharam sobre o medo que sentem do entorno violento da escola. Essa categoria teve grande destaque na fala dos professores e teve percentual bastante representativo. O medo de que algo possa lhes acontecer, tanto partindo de dentro da escola, quanto dos vindo de fora para dentro, termina causando muita insegurança aos docentes, chegando mesmo a se sentirem vulneráveis “às violências”, afetando diretamente suas práticas de sala de aula.

A categoria *patrimônio público danificado* foi evidenciada pelos professores como motivo de preocupação e aborrecimento, configurando um tipo de violência que se constitui como fator de desgaste nas relações sociais entre professores/alunos, professores/comunidade. Pelos relatos, percebe-se que esse tipo de vandalismo ora acontece provocado por alunos pertencentes à escola, ora pela clientela do entorno da escola. Os professores não se sentem seguros quanto ao seu bem particular. Alguns dos entrevistados nos falaram sobre pedido de remoção de uma escola para outra, bem como de outros dessa natureza.

A partir das representações sociais que emergiram das falas dos professores, a pesquisa revelou que, para os entrevistados, uma escola com violência é aquela que tem seu entorno violento, em que muitos alunos são indisciplinados, que o medo é fator que traz insegurança. Para eles, esse clima termina por desestruturar o processo de ensino-aprendizagem, como foi observado no *eixo representacional aluno e escola*. As categorias

“entorno violento”, “alunos indisciplinados”, “medo dos alunos” foram categorias que apresentaram os maiores percentuais, durante toda a análise, conforme variação de uma questão para outra. Outras categorias foram por igual importante, para definir esse cenário de conflitos e “violências” em que se transformou a instituição escolar.

Outro aspecto que é de fundamental importância, que nos cabe aqui registrar, é que, quando perguntado aos professores se eles mudam sua prática, conforme a escola em que atuam: com violência e sem violência, a categoria *para adequar-se ao aluno* (63%), surge revelando uma possibilidade de saída, para superar as dificuldades que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem. Até então, nos problemas elencados pelos professores e que ajudam a caracterizar uma escola com violência, não foram percebidas certa sensibilidade e preocupação com o ser humano que está por trás de cada aluno.

Esse é um dado relevante, acerca da mudança da prática pedagógica desses docentes, pois é interessante observamos que, embora os professores tenham apontado a indisciplina dos alunos, as brigas, a agressividade contra professores, o entorno da escola como fatores que prejudicam o fazer pedagógico, acompanhado do medo e da falta de motivação que sentem ao trabalhar em algumas escolas consideradas violentas, os docentes acreditam que é importante pensar na mudança da prática em função da realidade dos alunos, na medida em que isso facilite o processo de ensino-aprendizagem.

É importante notar que os professores reconhecem todas as dificuldades do contexto em que vivem os alunos e, por isso mesmo, acreditam que seja necessário trabalhar em função da diversidade dessa clientela que ora se apresenta, pois é um elemento que pode ajudar no enfrentamento da realidade das escolas, ditas violentas.

Nesse sentido, os docentes falam que a mudança da prática pedagógica de uma escola para a outra é necessária, em função dessa realidade de alunos que são diferentes, dos eventos que acontecem cotidianamente no espaço da sala de aula e das circunstâncias que o momento exige, demonstrando sensibilidade, preocupação na relação professor-aluno diante dos fatos já registrados. A estratégia pensada pelos professores, para contornar situações difíceis de indisciplina ou mesmo de violências, se revela como elemento estruturador da relação professor-aluno para a construção favorável do processo de ensino-aprendizagem eficaz, que resulte na satisfação individual e coletiva de todos os atores envolvidos nesse processo.

As representações sociais que os docentes partilham, acerca das escolas consideradas violentas, revelam a maneira como atuam em seu ambiente de trabalho, a partir das experiências, da prática social do dia a dia. Assim, suas representações sociais são construídas

nesse caminho social, através da comunicação entre os sujeitos, junto aos seus pares. Elas são construídas e reconstruídas, permanentemente.

Convém ressaltar, portanto, que a idéia de escola violenta elaboradas pelos professores está fundamentada nas crenças construídas nessa articulação entre a prática e suas representações. É com base nessas crenças que eles tomam suas decisões, fazem negociações e assim vão estabelecendo suas relações e comportamentos frente a essa realidade de escola e de aluno. Isso ficou explícito nas falas dos professores, conforme respostas dadas durante a investigação. Na verdade, podemos afirmar que as respostas dos docentes nos ajudaram a responder as nossas inquietações apresentadas no início desta pesquisa.

A pesquisa buscou observar possíveis relações entre as representações sociais dos professores acerca de escola com violência e sem violência e a prática dos professores na realidade de escolas em que atuam. Encontramos, nesse cenário, ideias bastante homogênea para essa realidade de escola. Muito embora o percentual apresentado pelos professores como justificativa para mudança da sua prática apareça de forma mais relevante na categoria *adequar-se a realidade dos alunos (63,0%)*. Isso para nós não se mostrou situação contraditória; pelo contrário, aponta para novas reflexões acerca dessa realidade de escola.

Se, no discurso dos professores, os elementos caracterizadores de uma escola com violência se dão pela excessiva falta de disciplina dos alunos, da agressividade, da dificuldade em controlar os conflitos e as violências que vão acontecendo no dia a dia da sala de aula, no seu entorno, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e, por fim, desgastando a atuação dos professores, isso de certa forma, mostra a clareza da real situação vista pelos docentes e sinaliza para a possibilidade de construção de ações, que podem fazer toda a diferença na busca de mudanças para esse tipo de contexto de escola.

A compreensão que evidenciamos na fala desse grupo de professores pesquisados, sobre escolas com violência e sem violência, é que necessitamos de projetos voltados para o trabalho mais direto, junto aos alunos na sala de aula, evitando que as atividades se distanciem dos educandos e eles terminem provocando cenas de conflitos e indisciplina no espaço escolar. É possível também buscar soluções viáveis para esses problemas a partir do trabalho coletivo, da equipe pedagógica da escola, a fim de que ninguém se sinta só nessa luta travada diariamente nas instituições escolares.

Cabe, ainda, afirmar que o percentual da categoria *para adequar-se à realidade do aluno 63%* revela que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, a partir desse contexto, podem representar uma prática de sala de aula mais eficaz, oferecendo um bom

gerenciamento das ações pedagógicas, oportunizando integrações, promovendo relações solidárias entre eles, podendo mesmo influenciar no modo de os alunos se comportarem e nos seus hábitos.

É verdade que a escola vem competindo com a violência social, isso é o que revelam muitas pesquisas em torno dessa temática. Sabemos que não é fácil para nenhuma das partes envolvidas, professores, alunos, diretores, pais e comunidade, analisar problemas de indisciplina e detectar suas causas e buscar saídas para saná-los. É uma tarefa árdua. Entretanto, isso exige reflexões e muita sabedoria para lidar com esses problemas do cotidiano escolar que envolve conflitos, indisciplina e violências.

Nesse sentido, nos permitimos concluir oferecendo a outros pesquisadores o desafio de analisar o conteúdo das RS de outros atores sociais da escola, sobretudo o desafio de promoverem ações de intervenção para melhorar o trabalho coletivo da escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Míriam e CASTRO. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____. “Vitimização” nas escolas: clima escolar, roubo e agressões físicas In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves.; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

_____; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004, p.74-76.

_____. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: Desafios e alternativas: violência nas escolas – Brasília: UNESCO, UNDP 2003 – **Anais do Seminário de Violências nas Escolas**, Brasília, 27/28/10/2002.

ALMEIDA, Sinara Neves de; ALENCAR, Maristela Lage. A mediação como estratégia para a formação de sujeitos participativos e solidários na escola In: MATOS, Kelma Socorro Alves; JUNIOR, Raimundo Nonato (Org.) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade** – Fortaleza: Edições UFC, 2010.

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula: um estudo de características etnográficas**. 1998. Tese. (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Caderno de Pesquisa, n.117, p. 127-147, Nov/2002.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência** – Rio de Janeiro, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Razões Práticas**. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. In: CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p127.

CORRÊA, R. A. **Educar em e para o conflito. Projeto Paz nas Escolas**. GDF – SE-SUBEP, 2001.

CODO, Wanderley (Coord). **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. IN: PINTOS, e 4. Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/ Brasília: Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório do Trabalho, 2006.

CATÃO, Maria de Fátima F. Martins; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Representações Sociais: entre o indivíduo e a sociedade. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima (Org.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar** - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

CARDIA, N. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e educação. Rio de Janeiro, ano II, n. 2, IEC, 1997.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto** – São Paulo: Editora Gente, 2004.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. **Educar em direitos humanos: Construir democracia**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias** – Brasília: UNESCO, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura** (Org) – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FILHO, Edson Alves de Souza. Análise de Representações Sociais In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; TOSTA Sandra Pereira (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

JERES, Xerús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, PP. 17-44.

JOVCHELOVICH, S. **Cultura e pesquisa. Representações sociais**: saberes sociais e polifasia cognitiva. Educadernos. Série Estudos, Pesquisa. Blumenau, 2001.

_____. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

JUSTOS, José Sterza. Escola no Epicentro da Crise Social In: La Taille, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson e JUSTOS, José Sterza (Org.). **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor** – Porto Alegre: Mediações, 2005.

LA TAILLE, Yves de; SILVA, Nelson Pedro; JUSTOS, José Sterza. Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediações, 2005.

LIMA, Francisca de Fátima. **Professores de inglês da educação básica e suas representações sociais acerca do aluno de escola pública. 2006.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí UFPI.

LUZ, Iza Rodrigues e GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Agressividade e violência na Educação Infantil In: GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; TOSTA Sandra Pereira (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violências nas escolas: o papel do professor In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves. ; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

MOSCOVICI, Sergi. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Educação para a paz: reflexões à luz da pedagogia de Paulo Freire In: MATOS, Kelma Socorro Alves; JUNIOR, Raimundo Nonato (Org.) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade** – Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. Violência e escola: o que pensam os/as professores/as. IN: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 2. Ed.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar:** determinantes, consequências e ações - Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PONTES, Reinaldo Nobre (Coord); CRUZ, Claudio Roberto Rodrigues; MELO Jane Simone Moraes. **Relações Sociais e Violências nas Escolas,** Belém: Unama, 2007.

PRADES, Maria Dolores. **O estado da paz e a evolução da violência**: a situação da América Latina/ Centro Internacional de Investigação e das Nações Unidas. Campinas – São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

RICHARDSON, R. J. ET al.. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Raimunda. Educação e paz: Construindo cidadania In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves.; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ROCHA, Gilmar. Complexo de Emílio. Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo In: GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, UERJ, 1998.

_____. O conceito e o estado atual da teoria In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAMPAIO, Daniel (org.) **Indisciplina e violência na escola**. Lisboa: Caderno de criatividade/PAEDC, n.3, 2001.

SILVA, Elilian Basílio e.; LEAL, Deuzanira Alves Bezerra; PINTO, Edmara de Castro. Construindo práticas pedagógicas de cultura de paz In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do.; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org). **Educação e Diversidade Cultural** – Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVIA, Parrat-Dayan. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 1 ed. São Paulo: Contexto,2009.

VIANA, Livia Fernandes Nery da Silva. **Afetividade entre docentes e discentes em escolas consideradas violentas**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí UFPI

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações Sociais In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2010

1. No caso das escolas em que você já trabalhou, ou em que trabalha atualmente, qual delas você acha que tem violência?
2. Então como são as características de uma escola com violência e uma escola sem violência?
3. Você já presenciou violência na sua escola ou no entorno da mesma?
4. Você tem ou já sentiu medo de dar aulas em escolas localizadas em zonas consideradas violentas?
5. Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola ou em seu entorno? Comente.
6. Você acha que ministrar aulas em escolas localizadas em região considerada violenta traz perigo para o professor?
7. Você acha que a aprendizagem do aluno sofre alterações quando a escola está localizada numa zona considerada violenta?
8. Você altera sua prática de ensinar em escolas com violência?

APÊNDICE B**AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA EM GRAVADOR DIGITAL****Prezado Professor (a),**

Solicitamos a sua autorização para gravação da entrevista para subsidiar a análise da pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí sobre as representações sociais de professores sobre escola violentas ou não-violentas. Informamos que o conteúdo da entrevista será usado na análise da referida pesquisa, mas a sua identidade será mantida em sigilo.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

ELILIAN BASÍLIO E SILVA (Mestranda)

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
_____, RG _____ CPF _____
_____ autorizo a gravação da entrevista em gravador digital, a fim de subsidiar os dados para a pesquisa conduzida pela prof^a Elilian Basílio e Silva, mestranda do programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

Teresina, _____ de _____ de 2010.

APÊNDICE C**ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE ESCOLAS VIOLENTAS E NÃO-VIOLENTAS DE TERESINA.**

Prezado Professor ou Professora,

Solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro. As informações obtidas servirão de referência para procedermos a uma caracterização dos professores que participarão de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UFPI sobre as representações sociais de professores sobre escolas violenta e não-violentas. Este roteiro tem por objetivo recolher informações de sua vida profissional a fim de subsidiar esta pesquisa.

QUESTIONÁRIO DOS/AS PROFESSORES/AS**1. Dados de Informação Geral**

a) Sexo:

() masculino () feminino

b) Estado civil _____

c) Graduação (especificar o tipo de curso e instituição)

() Ensino Superior _____

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

2. Experiência Profissional

a) Tempo de experiência em sala de aula

b) Área do conhecimento em que atua

c) Escolas em que trabalha na rede pública de Teresina, atualmente:

Além da rede oficial da Educação Básica, você trabalha ou trabalhou em outras Instituições? Quais?

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586r Silva, Elilian Basilio e
Representações sociais de professores sobre escolas com
violência e sem violência em Teresina/Elilian Basilio e Silva
143f.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal
do Piauí, 2011.

Orientação: Prof^ª. Dra. Maria do Carmo Alves de Bomfim

1. Violência Escolar. 2. Representações Sociais. 3.
Docentes. I. Título.

CDD: 371.782