

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gilberto José de Camargo

REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOROCABA/SP
2013

Gilberto José de Camargo

REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos
Medrado

SOROCABA/SP
2013

Gilberto José de Camargo

REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

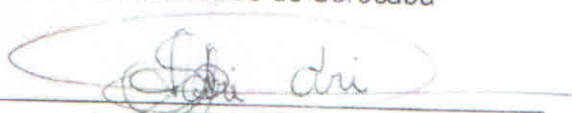
Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 12 / 11 / 2013

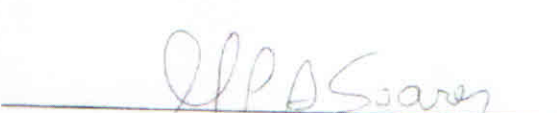
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba



Profª. Drª. Adriana Aparecida Alves da Silva
Universidade de Sorocaba



Profª. Drª. Maria Lúcia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

Ficha Catalográfica

Camargo, Gilberto José de.
M177r Representações de violência na escola: um estudo com alunos de
pós-graduação em educação / Gilberto José de Camargo. –
Sorocaba, 2012.
51f..

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

1. Violência na escola. I. Medrado, Hélio Iveson, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

DEDICATÓRIA

À minha família, que proporcionou a construção desta história de vida, de trabalho e de estudos.

À minha querida mulher, que sempre incentivou e me manteve atento a fim de que não desanimasse.

Às minhas filhas que demonstraram apreço pelas minhas realizações e nunca me pediram o impossível, e nunca perderam a fé de que eu conseguiria chegar até aqui.

Aos companheiros de grupo de pesquisa, e de todos que direta ou indiretamente passaram pela constituição de minha história como um processo vivo aqui na Universidade de Sorocaba.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Hélio Iveson Passos Medrado, *in memoriam*, porque nunca deixou de acreditar em mim, mesmo nos momentos de meus devaneios ele sabia reuni-los em um contexto científico, atrair-me para a pesquisa.

À Professora Doutora Eliete Jussara Nogueira que ajudou a dar sentido às experiências do cotidiano indicando o caminho da pesquisa de campo, o qual deu sentido ao trabalho, não descurando do ambiente científico.

À Professora Doutora Maria Lucia Amorim Soares, que me honra fazendo parte de minha banca examinadora, incansável pesquisadora para a formação dos sujeitos em era pós-moderna no âmbito escolar.

"Há uns que nos falam e não ouvimos;
há uns que nos tocam e não sentimos;
há aqueles que nos ferem e
nem cicatrizes deixam, mas...
há aqueles que simplesmente
vivem e nos marcam por toda vida."

Hannah Arendt

RESUMO

O tema violência sempre esteve presente na história da humanidade, no ambiente escolar vem ganhando evidência como um problema a ser enfrentado por educadores. São comuns relatos e imagens de atos violentos praticados por alunos, funcionários e até professores no ambiente da escola divulgados pela mídia televisiva e impressa, que de modo geral apresentam representações unilaterais dessa violência, sem a devida análise das relações de poder e força existentes na escola e na sociedade. Tais representações podem gerar crenças e modos de agir sobre as violências na escola. Utilizando da teoria das representações sociais, essa dissertação teve como objetivo identificar representações sobre violência escolar em alunos de pós-graduação *stricto-sensu*. A maioria dos professores pesquisados são de diferentes áreas e atuam em instituições escolares. Para coleta de dados foi elaborado um questionário contendo uma planilha distribuída em dois módulos, o primeiro com dados pessoais, como, idade, gênero, profissão, local de trabalho, período de vínculo com esse trabalho, a fim de fornecer um perfil das pessoas pesquisadas. O segundo módulo contém três questões específicas sobre representações de violência. Os resultados apontaram a representação social de violência escolar dividida em três grupos: O primeiro ligado a imagem, principalmente de violência física. Outra representação foi associada a violência influenciada pelo meio social. Uma terceira representação que associou palavras ligadas ao desrespeito, agressão e intolerância. As representações sociais identificadas na amostra pesquisada expressam uma maneira individualizada e ainda influenciada por representações divulgadas pela mídia, o que ressalta a necessidade de discussões que incluam estudos da estrutura social/escolar como forma de compreender as violências inseridas no contexto escolar.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Representação social. Violência na escola.

ABSTRACT

Violence is a theme that has always been present in the history of humanity, in the academic environment, it has been gaining evidence as a problem to be dealt with by educators. Reports and images concerning acts of violence committed by students, employees, and even teachers in the school environment are commonly publicized by the printed and televised media, which, in general, present unilateral representations of this violence, without the due analysis of the power relations and the existing forces found in the schools and society. Such representations may generate beliefs and behavioral patterns concerning the violence found in schools. Using the theory of social representations, this thesis aimed to identify representations about school violence among students in stricto-sensu postgraduate. Most of the teachers surveyed are from different areas and schools. For data gathering, a questionnaire containing a worksheet, distributed in two modules was developed, the first with personal data such as age, gender, occupation, place of work, time of bond with this work, in order to provide a profile of the people surveyed. The second module contains three specific questions about representations of violence. The results indicated the social representation of school violence divided into three groups: The first one attached to the image, especially physical violence. Another representation was associated with violence influenced by the social environment. A third representation associated to words related to disrespect, aggression and intolerance. The social representations identified in the sample surveyed express an individualized way, and still influenced by representations spread by the media, which highlights the need for debates that include studies about the social/school structure, as a way to understand the violence embedded in the school context.

Keywords: Daily School. Social Representation. Violence at school.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITUALIZAÇÃO | 12 |
| 3 VIOLÊNCIA UM DEBATE DE IDÉIAS | 15 |
| 3.1 EDUCAÇÃO PARA PAZ..... | 22 |
| 4 PESQUISA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR | 24 |
| 4.1 Objetivos | 24 |
| 4.2 Instrumento | 25 |
| 4.3 Procedimento | 25 |
| 4.4 Resultados e análises | 27 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 34 |
| REFERÊNCIAS | 38 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 44 |
| APÊNDICE B - Modelo do questionário utilizado..... | 46 |
| APÊNDICE C - Tabulação das respostas..... | 47 |

1 INTRODUÇÃO

O projeto de escrever esta dissertação nasceu dos debates desenvolvidos junto ao PODIS – Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba-São Paulo, um grupo de estudo e pesquisa sobre violência escolar. Em determinado momento, se vislumbrou a necessidade do debate da violência no plano das omissões desde a educação infantil até quando são percebidas na graduação e então, se possível, estabelecer relações entre o dano e o desempenho qualitativo dos estudantes.

É recorrente a preocupação em definir a ligação entre violência e aquisições escolares, o que tem motivado alguns pesquisadores a demonstrarem que em certos estabelecimentos podem ser considerados vencedores na luta contra a violência, mas isso não tem significado a vitória na transmissão dos saberes. Compreender as múltiplas relações dos indivíduos com o aprender e, de modo mais específico, com os processos pelos quais o sujeito aprende: *"relação com o saber é uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber"* ou ainda, *"a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender"* CHARLOT, 2001, apud LAMONACO, 2002. Tais afirmações, procuram desvelar a conexão entre o sujeito, simultaneamente, sujeito desejante e sujeito social e o saber, isto é, por quê e para que o indivíduo se mobiliza para a aprender; por fim, o que o aprender implica na exterioridade e interioridade de um saber.

A preocupação com a violência e a sua interação com a comunidade, foi enfoque do grupo PODIS, que resultou também em estudos da violência, em diferentes campos, como por exemplo: na educação infantil (PEREZ, 2008); em instituições escolares e interfaces com boletins de ocorrência (HELAEHIL, 2011); nas escolas de ensino fundamental, e as violências produzidas pela instituição (BARRILARI, 2007), entre outros trabalhos que enfocam a violência escolar e interdisciplinaridade como proposta de enfrentamento no ambiente escolar.

O objetivo desta dissertação foi o de identificar as representações sociais, com o intuito de compreender sobre a violência no ambiente escolar. A hipótese sobre as representações de violência é que estão construídas pela informação midiática.

Enquanto as representações sociais evocam o estudo do pensamento de sentido comum, se reconhece que elas tem sido objeto de estudo de diferentes teorias. Em sua definição clássica, as representações sociais foram catalogadas por Serge Moscovici (1978) como uma modalidade particular de conhecimento, cuja função é a elaboração dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Em outras palavras, as representações sociais são uma estrutura dinâmica de conhecimento que permite compreender a realidade externa, assim como compartilhá-la e comunicá-la a um grupo. Em tal sentido, o papel da educação se apresenta com vitalidade para chegar-se a análise crítica das relações humanas.

Uma definição de Teoria das Representações Sociais é dada por Moscovici (MOSCOVICI, 2012, p 21):

Sistemas de valores, ideias e práticas que tem uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientarem-se em um mundo social e material e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história, individual e social.

Considerando a definição acima entender sobre os sistemas de valores e a construção de ideias e práticas, quando se fala em violência escolar é a intenção deste trabalho.

No capítulo três, o enfoque foi discutir as ideias de violência, com práticas de educadores que podem se caracterizar por várias violências entre elas a simbólica no ambiente escolar.

O capítulo quarto descreve uma pesquisa realizada com 28 alunos de pós-graduação, utilizando de questionário para a coleta de dados e finaliza essa dissertação algumas considerações sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido.

O que caracteriza fundamentalmente a noção de banalização da violência é a sua legitimação, como se apenas fosse um conflitos de interesses entre pessoas, dificultando a sua percepção, pois seu reconhecimento está mais associado à agressão física, deturpando a sua representação quando se investiga o envolvimento de jovens em contextos violentos, seja de forma ativa ou passiva, pois o conteúdo observável está vinculado às mesmas premissas, da desarmonia familiar e falta de educação, independentemente de contextos, recorrente até mesmo entre as sociedades com maiores ou melhores Índices de Desenvolvimento Humano, pois é certo que as condições e qualidade de vida não são fatores unicamente determinantes, fazem parte da complexidade denunciada no contexto das representações.

Esta dissertação foi organizada em capítulos sendo o capítulo sobre a Teoria das Representações Sociais que apresenta uma conceitualização que corresponde a uma aproximação teórica por meio de análises de alguns pensadores sobre o tema entre eles Jodelet (2001) e Abric (2004).

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITUALIZAÇÃO

O termo representações sociais empregado por Serge Moscovici (1978), se origina no trabalho de Émile Durkheim, (1898) quem criou o termo “representações coletivas” para designar o fenômeno social que permite as pessoas construir diversas representações individuais de maneira que expressam realidades coletivas. Durkheim estabeleceu diferenças entre as representações individuais e as coletivas, ao explicar que o coletivo não pode ser reduzido ao individual. Neste sentido, a consciência coletiva é mais ampla que a dos indivíduos, como uma força coercitiva em ação e que pode ser visualizada nos mitos, nas crenças, na religião e demais produtos culturais coletivos. (DURKHEIM, apud MOSCOVICI, 1978).

As Representações sociais são formas de interpretar, compreender, categorizar, sentir e ler o mundo. São produzidas em processos de interação social de comunicação, trabalho, cultura, ou seja, na vida cotidiana, sendo expressão de uma dada sociedade, de um determinado grupo social em um momento histórico específico, assim como formas de mediação social, porque será através delas que os sujeitos se relacionarão e atuarão (MOSCOVICI, 1978).

Para Jodelet (2001), as representações sociais são o conhecimento espontâneo ou ingênuo que diz respeito a maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida diária, as características de nosso meio ambiente, as informações que nele circulam, bem como em relação as pessoas que vivem em nosso entorno próximo ou distante. Nesse sentido assinala:

As representações permitem aos sujeitos interpretar, dar sentido ao inesperado, classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos, permitindo atuar em consequências, criar teorias que permitem estabelecer fatos sobre elas; muitas vezes, quando se compreende dentro de realidade concreta de nossa vida social, as representações sociais são o todo junto (JODELET, 2001, p.472).

Já Abric (2001) amplia as funções acima elencadas ao especificar que:

- a) Permitem compreender e explicar a realidade, adquirindo conhecimentos para integrá-los em um quadro incompreensível;

- b) Estabelecem identidade, que possibilita salvaguardar o específico dos grupos e situá-los em um grupo social permitido.
- c) São gratificantes, compatíveis com sistemas de normas e valores sociais;
- d) Justificam a tomada de posição e dos comportamentos.

Para Abric (2001), as representações sociais:

Funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu entorno físico e social, já que determina seus comportamentos ou suas práticas. É um guia para a ação (2001, p13).

Fica claro, através do desenvolvimento do tema representação social com vistas à sua conceitualização que devido a suas condições de produção, o processo de elaboração e seu estatuto epistemológico. Aglutinando as várias posições apresentadas, pode-se definir uma representação social como uma totalidade articulada de saberes socialmente gerados que se constituem em recursos, referências e racionalizações que utilizam as pessoas para interpretar o mundo e para guiar sua ação individual e coletiva.

Em suma, as representações sociais correspondem a uma forma de ver o mundo, com uma série de noções que permitem identificar a visão que tem o sujeito acerca de certo objeto. Esta teoria critica as posturas clássicas da psicologia da conduta, onde a relação sujeito-objeto está apenas baseada na relação estímulo-resposta; ao contrário, afirma que na relação entre objeto e sujeito existe uma relação interdependente.

A razão pela qual as pessoas constroem representações sociais está diretamente ligada à necessidade de transformarem em familiar, aquilo que não o é, para que possam compreender a realidade e ter um sentido de pertencimento ao grupo.

Para que tal movimento ocorra, Moscovici (1978) observa que se configura conjuntamente com um sistema econômico e político, um sistema de pensamento na sociedade, onde coexistem duas classes distintas, formando um sistema de

comunicação e a construção da realidade, a primeira formada pelos “universos consensuais, composto pelas teorias do senso comum e que fundamentam as relações de interação social do cotidiano. A segunda classe constituída pelos “universos reificados”, fonte do pensamento erudito e das ciências, com todo o erigir objetivo e metodológico, circundando um espaço restrito.

A passagem deste não-familiar para um conhecimento familiar, que constitui a raiz fundamentada das representações sociais, ocorre pela tensão produzida na busca de uma nova estrutura cognitiva e emocional. Isto se dá através dos movimentos de ancoragem e objetivação, explicadas a seguir.

O processo de ancoragem consiste na incorporação cognitiva de um objeto desconhecido a um sistema de pensamento já existente, ou seja, em categorias mais familiares. Para tanto é necessário classificar e denominar. Quando não há a classificação de algo nem a identificação em um campo reconhecido, mas se pode nomeá-la logo, ele não existe para o sujeito. A objetivação, o outro processo constituinte da formação das representações sociais, é a materialização das ideias já ancoradas; é dar uma forma ao conhecimento que se obteve sobre o objeto social (MOSCOVICI, 1978).

As representações sociais, compreendidas como mediadoras de condutas, carregam, muitas vezes, valores e características do poder hegemônico em sua constituição. Portanto, configuram, com força, seu papel ideológico dentro da estrutura social a que pertencem. Sprink (1995) informa que isto pode ser observado na construção social das necessidades e desejos, dos significados, das referências afetivas e cognitivas que dão origem à compreensão dos fenômenos. A necessidade do estudo das representações sociais, para compreender o fenômeno da violência passa a ser um dos primeiros passos para o entendimento do comportamento violento da nossa sociedade como um todo.

3 VIOLÊNCIA UM DEBATE DE IDÉIAS

Ao tentar descrever ou conceituar violência corremos o risco de perder a complexidade das situações envolventes. Questões ainda ficam sem respostas, por exemplo: quando um ato pode ser considerado violento? Na situação escolar, conseguimos analisar, julgar um ato violento independente das relações de poder existentes na escola? É possível ultrapassar a visão unilateral de violência?

A violência está presente na história da humanidade, os problemas políticos e relacionais são marcados por diferentes formas de discursos ideológicos, como justificador da violência.

A violência é um problema histórico, que tem suas raízes fincadas em macroestruturas, conferindo-lhe formas de expressão conjunturais, atualizando-se no cotidiano das relações interpessoais, sendo uma questão essencialmente social (Minayo, 2006; Santos & Ferriani, 2007). Nesse aspecto, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) afirma que a violência é uma constante na vida de um grande número de pessoas em todo o mundo, de todas as gerações, grupos sociais e culturais, denunciando sua presença desde os espaços públicos até os espaços privados, perpassando pelos locais de trabalho, o seio familiar, além das variadas instituições de convivência social, inclusive as escolas (ARAÚJO et al, 2012, p.243).

A concepção de violência adotada por Ristum (2010), Bastos (2010), Guareschi (2010), entre outros, consideram a violência um fenômeno socialmente construído, entre atores que estabelece relações dialéticas e que não pode ser reduzida a análises no campo individual.

Em um importante artigo a respeito da trajetória dos estudos sobre violência escolar na França, Debarbieux (2001) conclui que é enganoso supor que a definição permita maior aproximação e apreensão do fenômeno, e propõe que a violência seja estudada a partir de como ela é percebida pelos atores sociais que a vivenciam, em contextos diferenciados (SILVA; RISTUM, 2010, p. 235).

Na questão legal temos que, no Brasil, o legislador, obedecendo ao padrão de sujeição à mídia, editou a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana. Nessa Lei, único referencial legal e classificatório, apresenta os tipos de violência, classificados como violência, como sendo qualquer conduta, ação ou omissão - de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que cause danos, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial. Essa violência pode acontecer tanto em espaços públicos como privados, e classificados segundo o artigo 7º da Lei nº 11.340/2006:

- A Violência de gênero - violência sofrida pelo fato de se ser mulher, sem distinção de raça, classe social, religião, idade ou qualquer outra condição, produto de um sistema social que subordina o sexo feminino.

- Violência doméstica - quando ocorre em casa, no ambiente doméstico, ou em uma relação de familiaridade, afetividade ou coabitação, também conhecida como violência familiar - violência que acontece dentro da família, ou seja, nas relações entre os membros da comunidade familiar, formada por vínculos de parentesco natural (pai, mãe, filhos etc.) ou civil (marido, sogra, padrasto ou outros), por afinidade (por exemplo, o primo ou tio do marido) ou afetividade (amigo ou amiga que more na mesma casa). As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.

- Violência física - ação ou omissão que coloque em risco ou cause danos à integridade física de uma pessoa.

- Violência institucional - tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.) predominantes em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações

privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.

- Violência moral - ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação do outro.

- Violência patrimonial - ato de violência que implique dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores.

- Violência psicológica - ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.

- Violência sexual – ação que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou a participar de outras relações sexuais com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. Considera-se como violência sexual também o fato de o agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros. Consta ainda no Código Penal Brasileiro, 1940, a violência sexual pode ser caracterizada de forma física, psicológica ou com ameaça, compreendendo o estupro, a tentativa de estupro e o ato obsceno.

Dessa forma podemos entender que todo estudo sobre violência deva ser historicamente contextualizado, portanto a violência no âmbito escolar, também torna-se um problema social complexo, que atinge o ambiente escolar, familiar e social.

Segundo Charlot (2002 apud SILVA; RISTUM, 2010, p. 235), “o conceito de violência escolar pode ser classificado em três níveis: o da *violência propriamente dita*, o das *incivilidades* e o da *violência simbólica* ou *institucional*.” A “violência propriamente dita”, é a identificada pelo senso comum, as agressões físicas, roubos, ferimentos, entre outras. As “incivilidades”, o autor denomina aquelas relacionadas a falta de respeito, as humilhações psicológicas por exemplo. E a “violência simbólica”,

são as práticas que passam despercebidas, difíceis de serem avaliadas como violência “possivelmente por estarem arraigadas no cotidiano das escolas”, relacionadas as relações de poder do professor em sala de aula por exemplo.

Ao descrever violências no âmbito escolar, deve-se tomar cuidado com a linha tênue entre violência e indisciplina, muitas vezes esses conceitos são entrelaçados, a indisciplina, pode ser interpretada como violência, numa generalização dos comportamentos dos alunos.

As indisciplinas no cotidiano da escola, por vezes são registradas como ocorrências de violência, que concretiza e amplia o problema de violências na escola, soma-se a isso a visibilidade dada nas últimas décadas do século XX, pelos veículos de comunicação, para a violência escolar. Segundo Araújo (2012), os estudos sobre *bullying* (conjunto de comportamentos agressivos, físicos e ou psicológicos que ocorre no ambiente escolar), colaboram para aumentar a visibilidade da violência no ambiente escolar, como um constructo psicológico e individual, em contraposição as influências sociais desse fenômeno.

Em um estudo realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP), Adorno(1999) prospectou o aparente crescimento do envolvimento de jovens com a violência é verdadeiro ou se apenas tem acompanhado a dinâmica da violência em geral na sociedade. Eles constataram sensíveis alterações na presença e participação dos adolescentes no movimento de criminalidade urbana em São Paulo, ao longo dos anos, pois, houve tanto um crescimento da participação de adolescentes em crimes violentos (comparativamente à participação da população em geral), como também um aumento da vitimização destes jovens. Decorrem, em geral, nas relações no bairro, equilíbrios instáveis e sempre promovem tensões, desentendimentos, deslealdades, disputas etc.

Guimarães e Campos (2007), em pesquisa realizada com adolescentes, ressaltam em suas análises, a motivação para o uso da violência, identificada como justificativa entre os adolescentes: a pobreza, ou as necessidades financeiras, o uso de substâncias que causam descontrole (álcool, drogas), a estrutura familiar, e ainda

o não reconhecimento de motivos. Os autores também identificam que a representação social da violência apresenta distinções segundo o gênero masculino e feminino. O discurso dos sujeitos do sexo feminino organiza-se em torno de uma concepção de violência como inerente à pessoa e às relações interpessoais.

Por outro lado, o discurso dos sujeitos do sexo masculino apresenta uma visão mais social da violência. Trata-se de um discurso que aponta para as causas e condições que favorecem a violência, e que destaca a existência da violência enquanto fenômeno socialmente localizado e determinado.

Compreender os vários tipos de violência na escola pode melhorar a percepção enquanto fenômeno das experiências de vida consequentemente as práticas no cotidiano escolar, por exemplo perceber as violências simbólicas, como manifestações de preconceitos, muitas vezes mais difíceis de serem percebidas tanto por professores quanto por alunos, também mais facilmente negociável, conquanto corram o risco de se tornarem triviais demais.

Em outra pesquisa realizada por Abramovay, et al (1999) nas cidades da periferia de Brasília, constatou-se que a gangue é um espaço alternativo para os jovens, constituindo-se em uma esfera de relações em que eles são levados em conta, respeitados e protegidos. Para esses jovens, pertencer a uma gangue é mais do que passar o tempo, é a busca de um lugar, de uma posição, é estar inserido num jogo de rivalidades, é a procura de uma identidade social no âmbito da cultura. A gangue apresenta-se, portanto, como uma forma de socialização de jovens que se sentem socialmente excluídos e que buscam formas alternativas de inclusão.

Talvez bem por isso que na investigação das representações descritas no capítulo IV que os investigados não tenham se manifestado mais claramente sobre a gravidade de situações como brigas entre alunos, porém é certo que os docentes pesquisados foram mais rigorosos com a violência dos alunos e complacentes quanto a si mesmos, exceto por duas referências:

Com seus educandos, sobretudo pela imposição de currículo descontextualizado e alheio às condições concretas da comunidade escolar. (P24)

Avaliações, notas, comparações, etc. (P17)

A percepção dos alunos quanto a violência simbólica perpetrada num ambiente cujo currículo pouco faz diferença, pode indicar alunos carentes de uma escola mais atraente e viva, reclamando mudanças para um ambiente favorável à ação negociada e clara de normas, num empreendimento conjunto permitindo aos alunos serem participantes como coautores dos compromissos.

Assim é perceptível que a violência simbólica, conquanto não identificada perfunctoriamente não a afasta dos efeitos que integram a violência concreta, pois deixam marcas psicológicas indeléveis sem que as vítimas tomem consciência de quem foram vitimadas por ela, pois foram trivializadas. As comparações de desempenho escolar, promovidas em um ambiente escolar onde as avaliações são medidas quantitativas com base em uma norma preestabelecida e convencionada, em detrimento da real condição do corpo discente, eis que não são iguais entre si, bem como divergem em seus processos cognitivos.

A palavra “simbólica” derivada de “símbolo” que, linguisticamente, a chamam de signos, cuja ciência que a investiga é a semiótica, que estuda o conjunto e a função dos diversos sistemas de signos como: naturais ou artificiais, visuais, auditivos, olfativos, entre outros (BORBA, 1986). Seu sentido propicia a interpretação das mais diversas situações vividas ou presenciadas em nosso cotidiano, portanto, em todos os momentos, estamos sendo submetidos a entender, avaliar ou reagir, ou seja, o significado dos signos torna-os subjetivos. Assim, assinala Borba (1986, p. 225):

Grande parte da interação social se faz pela linguagem, que, por isso, aparece como fonte geradora de sentidos e, por conseguinte de signos. O conteúdo comunicativo tem sempre uma significação independente de ser verdadeira ou falsa, real ou imaginária, conhecida ou desconhecida.

Ora, se o sistema de signos envolve os sentidos da audição, visão, e a linguagem; envolvem na medida em que haja interação entre os sujeitos.

Essa interação ocorre a todo o momento e em todas as situações as quais estão encharcadas de condições como instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, assegurando a dominação de uma classe sobre outra, às quais Bourdieu (1989) faz referência.

A escola, por sua vez, despreza estas diferenças privilegiando, em muitos aspectos as expressões e os valores culturais das classes dominantes, favorecendo crianças e jovens que já possuem este aparato cultural.

Assim, para estes jovens, a escola é considerada como uma continuidade da família e da sua cultura, enquanto os filhos das classes trabalhadoras necessitam absorver a ideia de classes dominantes e classes dominadas, as quais pertencem.

Bourdieu e Passeron (2013) atribuem para essa prática o conceito de violência simbólica, em que, toda a ação pedagógica é considerada uma violência simbólica, sendo o poder institucionalizado, portanto, aceito de forma natural: "Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". A expressão "poder arbitrário", do qual o autor utiliza refere-se exatamente na divisão da sociedade em classes.

Para Bourdieu (2008), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e seus atores, sobre o qual se apoia o exercício da autoridade. Violência que, para o autor, se exerce também pelo poder das palavras que negam que oprimem ou destroem psicologicamente o outro, cuja manifestação é sempre operada pelos mandatários do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima (p. 146), em cujo processo o docente se insere.

A violência simbólica precisa ser compreendida na sua real dimensão, sob pena de condená-la à trivialidade.

3.1 Educação para a paz

No educar os seres humanos para o mundo sem violência, a questão ética é fundamental nas escolas, atualmente, não são incomuns ações de violência e desrespeito sob todas as formas, como agressões, drogas, ameaçadoras discriminações, desrespeito aos professores e aos alunos.

O papel institucional da Ética na construção numa educação sem violência, segundo dispõe o artigo 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Diretrizes e Bases), a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Combinando o artigo 2º com o disposto no artigo 1º da LDB, educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, e o legislador regulamentou a cabeça desse artigo com os parágrafos 1º e 2º asseverando que Lei disciplinará a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Para Santos(2001), p.149:

A educação para a cidadania, e os programas educacionais voltados para esse fim, pressupõe a crença na tolerância, a marca do bom senso, da razão e da civilidade que faz com que os homens possam

se relacionar entre si. Pressupõe, também, a crença na possibilidade de formar este homem, ensinando a tolerância e a civilidade dentro do espaço e do tempo da escola. A proposta de educação do homem como membro de uma cultura foi apresentada primeiramente pelos gregos como Paideia (formação).

A lei de diretrizes e bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que legitimou a escola como espaço de formação de cidadãos e difusão de valores que expirem cidadania e ética, não considera, em seu texto, que a educação como formação do homem e do cidadão pressupõe que a escola enquanto espaço onde a formação ocorrerá deve ser concebida como um espaço em que a escola seja inspiradora de valores éticos, com espaço ético e por fim operando por meios éticos.

Santos (2001) aponta que para entender como violência os atos de brutalidade, sevícia e abuso físico, psíquico contra alguém, opressão, intimidação pelo medo e pelo terror, são as ações que retiram dos sujeitos sua autonomia, os seres humanos, como se fossem coisas, desprovidos de razão e de vontade, por isso a violência é o exato oposto da ética. Também que as diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades, onde o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade.

O momento no qual vivemos, a humanidade, apesar do progresso científico e tecnológico, ainda não foi capaz de dar respostas que pudesse resolver o problema da paz, da justiça e de outras questões inerentes à vida humana. Tome-se aqui o termo paixões como correlato de sentimentos presentes no ser humano, como amor, ódio, cobiça, medo, esperança e assim por diante.

A educação para paz envolve análises de ordem ético-política-educacional, para efetivar a verdadeira busca por novas maneiras de enfrentar esses problemas.

Segundo a contribuição de Thomas Hobbes para o campo da paz, é necessário que a educação do homem à paz seja iniciada por seus sentimentos. Ele sustenta que é preciso iniciar esse processo pelo nível mais básico e suplementar presente no homem: o nível das paixões. Assim, o medo e a esperança são

fundamentais, pois todos os seres humanos convivem com de tais sentimentos. Somente após esse processo de “sensibilização”, se assim se pode dizer, parte-se para o nível do uso da faculdade da razão, a qual dará a lei geral pela busca da paz (HOBBS, 1979, p. 78).

A busca pela paz é uma lei dada pela razão, apesar de que vivemos povoados de inconsistências no meio político e social, o progresso científico acabou por trazer um avanço tecnológico que jamais houve em outro período histórico, segundo o trabalho de Jonas (2006), porém aponta que nunca ocorreram tantas catástrofes e tantos conflitos como no século XX. Assim ela retoma o conceito de medo ou a heurística do medo, e busca propor uma educação para a responsabilidade baseada nessa heurística do medo (2006, p. 13). Para Hobbes, bem como para Jonas, o homem precisa ser educado para a paz e para a responsabilidade, respectivamente.

4 PESQUISA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma pesquisa de levantamento das representações sociais sobre violência escolar realizada com alunos de dois Programas de Pós- graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Numa abordagem das Representações sociais, afim de estabelecer a relevância social para o entendimento do objeto de estudo.

4.1 Objetivos

Os objetivos dessa pesquisa estão relacionados a identificar as representações sociais sobre violência escolar, em alunos de Programas de Pós- Graduação em Educação, para tanto especificou-se os objetivos específicos em:

a - Identificar as representações de violência, com descrição de imagens que são associadas a palavra violências;

b – Identificar nas definições de violência, termos, palavras, que expressam a representação dos pesquisados;

c – Analisar as palavras relacionadas com o termo violência.

4.2 Instrumento

Foi elaborado como instrumento para coleta de dados um questionário contendo uma planilha distribuída em dois módulos, cada um com sua especificidade, o primeiro com dados pessoais, como, idade, gênero, profissão, local de trabalho, período de vínculo com esse trabalho., a fim de fornecer um perfil das pessoas entrevistadas, e no segundo módulo três questões específicas sobre violência (sobre qual a primeira imagem que lhe vem à cabeça quando falamos de violência na escola; como pode-se definir a violência nas escolas, e para apresentar cinco adjetivos para a violência), o modelo do questionário utilizado está em Apêndice C. Fez parte do instrumento, os termos de consentimento livre e esclarecido, de acordo com procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos (Apêndice A).

4.3 Procedimento

O primeiro procedimento foi a escolha da pesquisa qualitativa, como metodologia de investigação, na tentativa de tratar os dados de maneira integrada, embora uma parte do tratamento dos dados teve uma tabulação quantitativa. Segundo Minayo (2007), embora do ponto de vista metodológico, a investigação quantitativa e qualitativa são de natureza diferente, pois a qualitativa atua na realidade e nos sentidos, valores, entre outras questões subjetivas, enquanto o quantitativo lida com dados aglomerados, estatísticos, do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra.

Dessa forma, um questionário foi elaborado com questões semiabertas, para que os pesquisados pudessem colocar as representações sobre violência. A

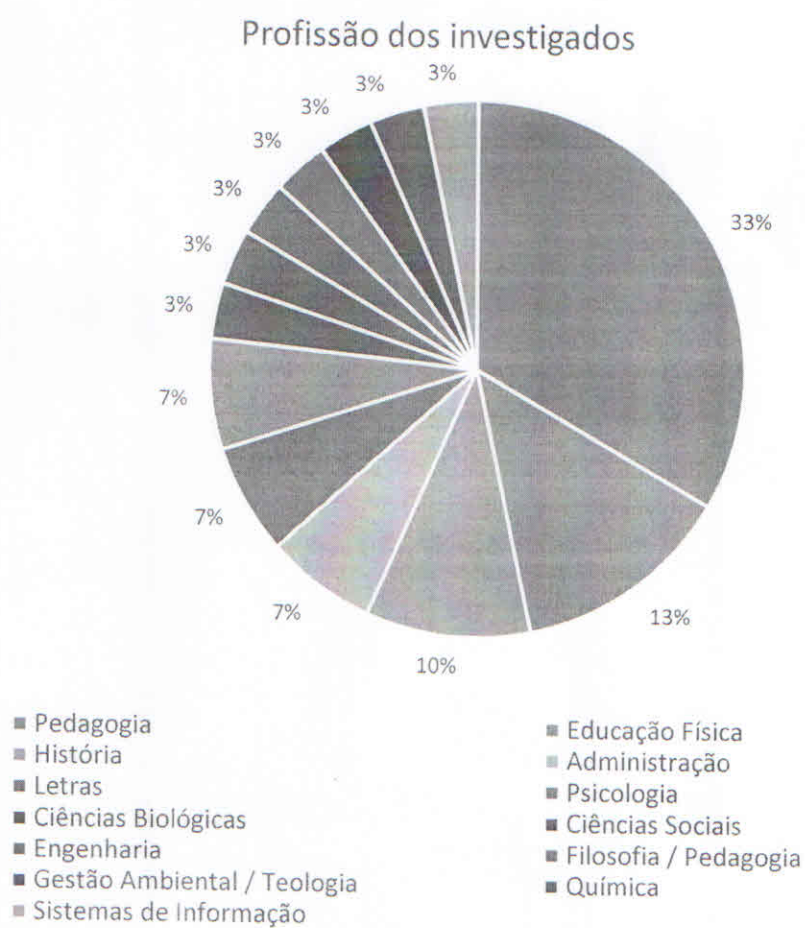
distribuição do mesmo ocorreu nos dias 27, 28 e 29 de agosto de 2013, durante o III SEPED - Seminário de Pesquisa em Educação- Neste seminário foi possível concentrar num mesmo local alunos de pós graduação em Educação de duas universidades na cidade de Sorocaba (Uniso e UFSCar). Foram distribuídos questionários, durante os três dias para as pessoas que aceiram recebe-los.

Com os questionários foram entregues também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Comunicado do Pesquisador informando sobre as condições da pesquisa, quais os objetivos, a segurança do sigilo para os dados, que se tratava de pesquisa livre, sem qualquer prejuízo ou obrigatoriedade, Com o prazo até o final do evento, retornaram 28 questionários respondidos por alunos das linhas: do Cotidiano Escolar; Educação Superior, História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares; Educação, Comunidade e Movimentos Sociais; Formação de Professores e Práticas Educativas;

Após os questionários respondidos, foi realizado a tabulação dos resultados, com a transcrição das respostas (Apêndice C), e os resultados serão apresentados primeiro o perfil dos pesquisados seguido das respostas e análises das representações de violência escolar, para tanto foi realizada uma análise do conteúdo das respostas, com uma leitura rastreadora, depois o agrupamento das respostas, que será mostrado a seguir.

4.4 Resultados e análises

Perfil dos pesquisados: Gráfico 1



- Perfil dos pesquisados – Dos 28 pesquisados, 16 são do gênero masculino e 12 feminino, todos de alguma forma estão no ambiente escolar, a maioria como professor, mas também tem coordenador e diretor de escola.

Quanto a formação acadêmica, nove possuem Pedagogia, 11 são de diferentes licenciaturas (letras, história, educação física, filosofia), e outros de graduação diversas (administração, sistema de informação, psicologia, gestão, entre outras), a maioria dos professores estão em escolas públicas. Quanto a faixa etária, seis deles ocupam a faixa etária de 20 a 30 anos de idade, oito estão na faixa de 30 a 40 anos, nove na faixa de 40 a 50 anos e cinco com idade igual ou superior a 50 anos. (Tabela 1, no Apêndice C)

- Representação social de violência escolar – para compor a representação de violência, as respostas foram agrupadas de acordo com as semelhanças e será apresentado a seguir, divididas em: a) imagem; b) definição e c) associação de palavras.

a) IMAGEM:

Sobre a imagem que vem à cabeça dos pesquisados quando pensam em violência escolar, temos respostas ligadas a: desrespeito, violência física e ligadas ao ambiente.

As respostas mais frequentes estão ligada ao desrespeito, um grupo de pesquisados, associaram a violência escolar a falta de respeito principalmente de alunos, mas apontam também para violência simbólica, destacando as relações de poder existentes na escola como uma imagem da violência escolar.

Nessa mesma linha, relatam imagens de funcionários gritando, relação de poder, submissão ou imobilidade, desarmonia, binômio professor-aluno em desequilíbrio.

Outra imagem citada está relacionada a violência física, os pesquisados citaram situações de agressão física entre alunos, com professores e também com relação ao prédio escolar.

Aluno batendo em professor (P 6)

Agressão entre alunos (P 15)

Prédio, pessoas danificadas (P20)

Sete dos pesquisados citam a Educação Familiar, como responsável pela violência, problemas nas relações familiares, e influência da TV, produzindo violências na escola, como sendo potencialmente nocivas, transtornos de relacionamentos familiares, medo, deficiência na estrutura para lidar com os transtornos advindos da própria dinâmica do desenvolvimento, indisciplina doméstica, descaso; as influências midiáticas permeiam essas representações.

A reprodução de atitudes das crianças com relação ao que elas vêem na TV e na casa (P4)

Vem-me à cabeça a imagem de um ambiente de pouca relação social harmônica e de indivíduos tomados pelo medo. Desde a alunos e familiares a funcionários" (P5)

As muitas reportagens sobre o assunto, assassinatos em massa de alunos e professores (P9)

Imagens manifestadas pelos pesquisados, aqui em número de seis, trazem como senso comum, um sentimento de que o ambiente escolar está ligado ao fato de que o ambiente material, a estrutura de prédio não é adequado ao acolhimento de situações que envolvem motivação de alunos e de professores, bem como não estimulam o desenvolvimento psicopedagógico, os pesquisados, de certa maneira, sugerem que os ajustes sociais e falta de contextualização impedem a formulação de diretrizes.

Portões, grades, etc. não parece uma prisão as escolas muitas vezes? (P7)

Professores desmotivados; alunos desinteressados; Escolas em péssimas condições físicas. (P8)

Prédio, pessoas danificadas (P20)

Extrai-se dos questionários, que alguns dos pesquisados apresentam preocupações com a imposição de currículos descontextualizados, como uma forma de violência predominantemente simbólica.

Não apenas a imagem da violência enquanto perturbação física da qual um dos sujeitos assume posição desfavorável mas, principalmente a violência simbólica, muitas vezes exercida pela escola com seus educandos, sobretudo pela imposição de currículo descontextualizado e alheio às condições concretas da comunidade escolar (P24)

b) DEFINIÇÃO

Na segunda pergunta do questionário, pedia-se a definição de violência nas escolas, também aqui as respostas foram agrupadas, em ordem das mais frequentes primeiro.

O grupo de maior extensão foi o que tratou da influência social, composto por 12 pesquisados, que resultou de representações ligadas ao currículo escolar, inequivocamente influenciada pelo ambiente externo à escola, pois trata como violência curricular a sua imposição enquanto despreza a desigualdade social entre os sujeitos, fazendo-os opressor e oprimido, ressentem de um olhar que lhes confirme a existência, outros que tratam da violência como simplesmente um problema social, mas sob olhares perplexos, aparecem na pesquisa representações que revelam o interesse e oportunidade para novas reformulações como se fosse útil de alguma forma a violência, há aqueles que a veem como reflexo de uma sociedade excludente imbricada na desigualdade social, outros que atribuem à influência midiática, para aquisição de armas e formação de jovens com espírito beligerante e reacionária, caracterizando-a por fim como epidemia.

Eu defino como reprodução do que elas vêem e, acredito que existe setores interessantes p/ esse público com o mercado de armas que posteriormente serão material de guerra. Incentivo à juventude ser guerreira e usar armas. (P4)

Defino como um sintoma de desordem de desigualdade social, na qual a escola se mostra como local de reflexo de tais questões. Paradoxalmente, ela também pode reverter tal quadro. (P5)

Vejo como oportunidade e construção para novas reformulações e construí-los na visualização de outros e diferentes expressões, tomada de posições e referencias entre os atores escolares de maneira mais compreensiva e produtiva em suas relações. (P12)

Sete pesquisados trouxeram percepções emocionais para a definição e violência, onde foram destacadas as virtudes que são abandonadas. Virtudes como harmonia da razão, equilíbrio emocional, resistências ao sistema escolar, intimidações, sentimentos negativos, impactos generalizados, diminuição da autoestima, degradação, constrangimento, humilhação, manipulação.

Defino como a forma de manifestação (ação) de alguns alunos perante sentimentos desagradáveis, o não controle dessas emoções. (P1)

Ato físico ou verbal que agride a integridade física, emocional ou psicológica do outro. (P6)

A violência com atores externos e internos, não só a violência física mas a psicológica, a moral e as contra alunos e funcionários da escola. (P9)

Nas referências trazidas, nenhum dos pesquisados trouxe aquelas que dizem respeito à perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

Outro grupo destacado foi aquele que trouxe referências inerentes ao ambiente escolar, qualidade de ensino e infraestrutura, foram oito pessoas nesse grupo, todos professores, que argumentaram sobre as omissões do Estado, quanto a falta de investimentos, bem como de dirigentes, punições, atribuem status do fenômeno de caos, questionaram até a disposição das carteiras em fila, horários rígidos, desvalorização dos professores, ausência de recursos dentro da escola, ausência de um ambiente motivador, castigos imoderados, palavras lançadas contra

os alunos carregadas de preconceito, abuso de poder entre alunos e professores, reciprocamente considerados, condutas agressivas no interior das escolas, descritas como um ambiente propício à descarga de estresses diários.

A violência é um conjunto de atitudes dentro do espaço escolar; desde a desvalorização do profissional professor até a falta de recursos dentro da escola. O desinteresse dos alunos e mesmo a "falta de educação" (aquela dita familiar) dão origem a situações de violência (moral e física) entre todos os membros do ambiente escolar. (P8)

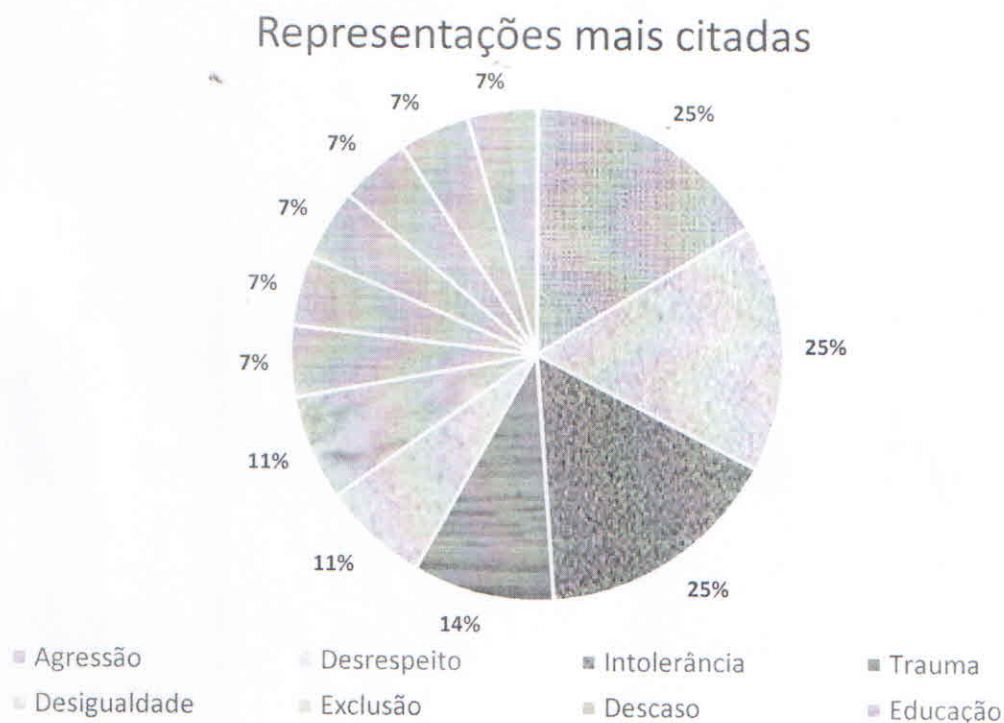
Hoje, há a banalização do ensino e da violência, assim a escola se tornou um lugar de descarregar os estresses cotidianos. (P19)

A violência está presente no cotidiano escolar de diversas formas, como a violência física mas principalmente a simbólica, a violência velada entre professores e alunos e entre os dispositivos de poder e os alunos e/ ou professores. (P23)

Interessante destacar que de todos os pesquisados, nenhum deles trouxe representações que indicassem violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

c) ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Gráfico 2



Por fim, os pesquisados foram convidados a qualificarem a violência, para isso, foram convidados a se expressarem por meio de adjetivos, entretanto, estavam instigados pelas outras questões e com isso trouxeram representações aqui comentadas as 12 mais recorrentes, dentre 140 conjuntos, já que nem todos apresentaram adjetivos, usaram expressões voluntárias que demonstram a influência midiática, que contamina a maneira de se expressarem, não se limitaram aos adjetivos, incluíram textos, e palavras que associaram a violência escolar.

Extraíu-se das respostas aos questionários as representações mais recorrentes que dizem respeito à agressão, desrespeito, intolerância, trauma, desigualdade, exclusão, descaso, educação, física, indisciplina, moral, preocupante, sem descurar da violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par das intensas mudanças por que passa o mundo, as representações, ideias e conceitos sobre violência é possível construir práticas capazes de influenciarem o processo de formação de políticas públicas. Se dividíssemos a humanidade em crianças e adultos, e a vida em dois períodos, o da infância e o da maturidade, compreenderíamos que as crianças ocupam um enorme espaço no mundo e na vida, esse é o grande desafio da sociedade, conhecer suas representações e movimentar as políticas públicas eficazes para o desenvolvimento de um ambiente ricamente ético, onde o respeito mútuo possa ser aceito como verdade moral, um verdadeiro celeiro de capital social.

O Brasil não possui tradição em negociar com as ações consideradas nefastas e que as instituições e políticas públicas insistem em adotar estratégias que buscam extirpar o problema através da assepsia social, consistindo nos corretivos violentos que conhecemos, qualquer relação social, no entanto, ela pode modular-se de maneiras pacíficas, como a diplomacia, a negociação e a regulação, no trato com a violência, escolas inovadoras aquelas que possuem capacidade de integrar projetos e ações em seu cotidiano. As ações preventivas são instrumentos de negociação. A preocupação defendida por Hélio Medrado e Dal Boni (2010), é que as práticas de ações negociadas com os atos de violência escolar, torna-se possível no ambiente escolar, incluindo reivindicações coletivas e oportunidades interdisciplinares.

As representações sociais relacionadas a violência escolar, identificadas na pesquisa com alunos de pós-graduação, expressam a maneira como o fenômeno é percebido por eles, ainda individualizando a violência como responsabilidade unilateral, do aluno, ou da estrutura familiar, as causas macroestruturais ainda ficam como discussão de segundo plano.

Numa sociedade marcada pela violência, como a brasileira, é preciso sair do mero discurso, pois é sabido que os sofistas, os primeiros professores da história da educação, se ocupavam com o ensino das técnicas ou da arte de ser cidadão, porém céticos sobre valores, ideias e leis absolutas e universais, não se punham em busca da verdade, da justiça, da virtude como coisas que existissem em si mesmas.

É necessário o comprometimento, de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo de educação, para tornar possível ensinar a virtude, transformadora para poder formar cidadãos, como uma resposta para uma educação ética, que contraria a violência, verdadeira ação transformadora de todas as relações sociais, para a escola em um espaço efetivamente plural como forma de educação ética ou para a ética, porque permitirá a expressão das diferenças num espaço público de modo a incorporar todos os valores, sem hierarquizá-los.

É nas Representações Sociais, enquanto forma das pessoas se situarem no mundo, que explicam esse mundo e se explicam dentro dele, apontando, ao mesmo tempo, para o fato de serem a forma como os indivíduos concretizam tal necessidade, eis porque as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana, circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais.

O fenômeno da violência tem sido abordado em reflexões teóricas e ou análises empíricas distintas. Porém quando é abordado via representações sociais esse fenômeno é estudado interrogando a realidade sobre o que se pensa sobre ela, não há dedicação à análise dos dados brutos da violência, mas interrogações sobre o imaginário construído sobre a violência.

Não se podendo perder de vista o que diz Bourdieu, citado em Malerba (2000) que reconhece que o problema social, não é necessariamente um problema sociológico, precisa ser construído como tal, pois faz mais sentido quando está em questão a reflexão sobre a violência, a qual, como já afirmado acima, não como um conceito teórico, mas essencialmente empírico.

Conquanto as Representações Sociais resultem da experiência individual, elas são condicionadas pelo tipo de inserção social dos indivíduos que as produzem, expressam visões de mundo, dão sentido aos fenômenos dos quais se ocupam, ao mesmo tempo em que, participam da constituição desses mesmos fenômenos, acabando por sua natureza prática como máximas orientadoras de conduta.

Da perspectiva das representações sociais para pensar que indivíduo e sociedade configuram uma relação de mútua dependência, dialeticamente conflituosa em alguns contextos, relativamente harmoniosa em outros.

É de se admitir também e, sobretudo, que o indivíduo, longe de ser um mero suporte de estruturas, tem que ser tomado em consideração em sua condição de agente ou ator, em condição de fazer algumas escolhas e tomar algumas decisões, mesmo que de modo limitado.

Nos dizeres de Moscovici (2001), extrai-se da relação indivíduo e sociedade, que a experiência individual é mais variável e incomunicável, pois são percepções, sensações, imagens localizadas na consciência de cada indivíduo. Não podem nunca se constituir em base segura para a formação dos conceitos passíveis de serem partilhados e comunicados entre os indivíduos.

Pensando em termos da violência como representação de uma ordem, de um valor, implica buscar os sentidos orientadores das condutas e compreender tais sentidos inseridos em contextos sociais, nos quais são, por exemplo, formuladas políticas públicas de enfrentamento da violência. A violência pela violência, despolitizada ou sem objeto, pode-se conceber como identidade a sua afirmação pela força. Em outros casos, é relevante investigar quais valores, crenças e sentidos estão em busca de hegemonia no contexto social, a partir do qual condutas violentas se desenvolvem como a forma mais imediata de resolução de conflitos.

A compreensão do social requer a compreensão das ideias de valor segundo o ambiente cultural no qual os atores interagem. Não existe qualquer análise científica puramente objetiva da vida cultural, bem como fenômenos sociais, seleção condicionada à relação dos fenômenos culturais com ideias de valor.

De fato as representações não são independentes do campo social no qual são construídas, assim, o que os atores sociais nomeiam como violência varia segundo as representações que estes se fazem do fenômeno. Considerando os fenômenos da violência, a perspectiva analítica centrada nas Representações Sociais permite captar os sentidos que os atores atribuem às suas representações e às suas práticas.

Pensar a violência a partir destes parâmetros ou abordagens demanda necessariamente abrir mão de julgamentos normativos ou valorativos, pois o que está em questão não é o legal ou normativamente correto, mas, o vigente. Da mesma forma como justificam e orientam as práticas dos atores sociais acerca de um fenômeno, assim também, a depender de como são apropriadas pelas instâncias institucionais, as representações sociais podem justificar e orientar políticas públicas.

Desta perspectiva de análise, entender por que a sociedade produz certas representações sobre um fenômeno ou sobre algumas de suas instituições revela-se mais pertinente do que preocupar-se apenas em sentenciar sobre a condição de falsa ou de verdadeira de uma dada representação.

As representações sociais não são racionais ou irracionais embora respondam, certamente, por uma lógica e uma racionalidade que as constituem em objeto do conhecimento, a serem, portanto, submetidas ao crivo da ciência.

Para Bauman (2005, p. 14-15) na sua obra, *Confiança e medo na cidade*:

[...] Mas as coisas mudam quando se trata do terceiro tipo de sofrimento: a miséria de origem social. Tudo o que foi feito pelo homem também pode ser refeito. Não aceitamos a imposição de limites para esse "refazer"; em todo caso, não os limites que um esforço pudesse superar com boa vontade e justa determinação: "Não se entende por que os regulamentos estabelecidos por nós mesmos não representam ... benefício e proteção para cada um de nós." Por isso, se a "proteção de fato disponível e as vantagens que desfrutamos não estão totalmente à altura de nossas expectativas; se nossas relações ainda não são aquelas que gostaríamos de desenvolver; se as regras não são exatamente como deveriam e, a nosso ver, poderiam ser; tendemos a imaginar maquinações hostis,

complôs, conspirações de um inimigo que se encontra em nossa porta ou embaixo de nossa cama. Em suma, deve haver um culpado, um crime ou uma intenção criminosa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lidiane Silva et al. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico- USF**, Bragança Paulista, v 17, n.2, p. 243-251, maio/ago, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria G. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ABRIC, Jean C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2004.

ADORNO, Sérgio. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: v. 13, p.62-74, 1999

ALVES, Alda J. M. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-78. jan./mar. 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2004.

BAUMAM, Zygmund. **Confiança e medo na cidade**. São Paulo: Zahar, 2005.

BARRILARI, Arlize A. M. M. **A violência da escola**: uma produção social legitimada. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

BELLONI, Maria L. **Infância, máquinas e violência. Educação&Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200012>
Acesso em 10 out. 2011.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 7. ed., São Paulo: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em 15 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em 15 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei **Maria da Penha**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm, acesso em 15 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em 10 nov. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma espelho do mundo**. NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo. Cia. das Letras, p. 31-63. 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. **Revista Brasileira Educação**. [Online]. 2002, n.21, p. 161-163. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300015>. Acesso em 12 set. 2011.

CUEVAS Cajiga, Yasmín. M. Apuntes sobre la teoria **En La búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental**, In CALIXTO FLORES, Raúl. México. ULN, 2012. pág 21-44.

DAL BONI, Pedro L. **Violência e negociação entre os atores no cotidiano das escolas públicas de Araçoiaba da Serra/SP**. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que crêem os que não crêem?** 13. ed. São Paulo; Record, 2010.

FARIA, Maria do Carmo B. de. **Direito e ética**. SP: Paulus, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 39. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

GUIMARAES, Silvia Pereira e CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes.

Psicologia Reflexiva Crítica. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.

GUIMARAES, Silvia Pereira. **Representação Social da Violência em Adolescentes**: Da Norma Social ao Espaço do Sujeito. 125p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: UDUCS, 364 p. 2005.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. 3 ed. São Paulo: M. Fontes, 400 p. 2002.

HELAEHEIL, Soraya A. M. **Violência Intermediária**: Um olhar interdisciplinar no cotidiano escolar. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UDUERJ, p. 17-41, 2001.

JONAS, Hans. **Uma ética da responsabilidade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. 407 p.

LOMONACO, Beatriz P. **A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural**: In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4. 2002, São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003> Acesso em 02 de março de 2012.

- MARTINS, André V.C. **Pulsão de Morte**. Ed. UFRJ, 2010.
- Maffesoli, Michel. **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger, São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.
- MEDRADO, Hélio Iveson P. e DAL BONI, Pedro L. Violência e Negociação entre os atores do cotidiano das escolas públicas. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, p. 205-212, jul. 2010.
- MEDRADO, Hélio I. Passos. **Violências**: do Cotidiano escolar à instituição escolar – Uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Porto das Ideias, 2010.
- Moreira, Carlos Otávio Fiúza, **Entre o Indivíduo e a Sociedade** p. 36 Um Estudo da Filosofia de John Dewey, Universidade São Francisco, Itatiba, 2002.
- MINAYO, Maria C. de S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.07-18, 1994.
- MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. Investigações em psicologia social, 9. Ed., Vozes 2012.
- PEREZ, Elaine C. M. F. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação). No Cotidiano das Creches. **A Infância Sorocabana Revelada**: Um estudo sobre as proteções negociadas com a violência, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.
- PORTO, Maria Stela Grossi. **Crenças, valores e representações sociais da violência**. Sociologias [online]. 2006, n.16, pp. 250-273. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200010>.

Acesso em 12 de março de 2012.

SANTOS, Gislene A. **Ética, formação, cidadania**. A educação e as nossas ilusões. Universidade, Formação, Cidadania. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 149-167, 2001.

SILVA, H. R. da. A história como a representação do passado: A nova abordagem da historiografia francesa. In: CARDOSO; MALERBA, **Representações**. Campinas Papyrus. 2000.

SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 out. 2011.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A cidadania dilacerada. **Revista de Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 37, 1993.

SPRINK, Mary J. (org). O conhecimento no cotidiano. **As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". **São Paulo em Perspectiva**. 2004, vol.18, n.1, pp. 3-12. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000100002> acesso em 15 out. 2011.

TAVARES, José V. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNISO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – VIOÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR –, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Violência no Cotidiano Escolar

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gilberto José de Camargo

ENDEREÇO: Rua Oswaldo Cruz nº 671

TELEFONE: (15) 3231.0307

OBJETIVOS: Levantar a opinião de professores, sobre violência no cotidiano escolar

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário sobre sua representação de violência.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não haverá desconforto, pois não haverá identificação na folha de respostas.

BENEFÍCIOS: Os benefícios indiretos consistem em favorecer os estudos sobre violência escolar.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: garantimos o sigilo assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informamos que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____



UNISO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO
SUJEITO

Eu, NOME DO ENTREVISTADO(A), RG/CPF, declaro que li as informações, contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador GILBERTO JOSÉ DE CAMARGO dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Sorocaba, de agosto de 2013

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE B - Modelo do questionário utilizado

| APÊNDICE A: MODELO DO QUESTIONARIO UTILIZADO | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------------|-------------|--------------------|--------------------------|---------|--------------------------|-----|--------------------------|---|
| QUESTIONÁRIO | | | | | | | | | | |
| DADOS PESSOAIS | | IDADE _____ anos | | GÊNERO | | Fem | <input type="checkbox"/> | Mas | <input type="checkbox"/> | |
| Leu e realizou o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: | | | | | | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | |
| Assinou o consentimento de participação da pessoa como sujeito: | | | | | | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | |
| FORMAÇÃO ACADÊMICA | | | INSTITUIÇÃO | | | DURAÇÃO | | | | |
| > _____ | | | _____ | | | _____ | | | | |
| > _____ | | | _____ | | | _____ | | | | |
| > _____ | | | _____ | | | _____ | | | | |
| DADOS PROFISSIONAIS | | PROFISSÃO: _____ | | EXERCE ATUALMENTE: | | SIM | <input type="checkbox"/> | NÃO | <input type="checkbox"/> | |
| CARGO | | LOCAL DE TRABALHO | | | | PERÍODO | | | | |
| > _____ | | _____ | | Particular | <input type="checkbox"/> | Pública | <input type="checkbox"/> | D | V | N |
| > _____ | | _____ | | Particular | <input type="checkbox"/> | Pública | <input type="checkbox"/> | D | V | N |
| > _____ | | _____ | | Particular | <input type="checkbox"/> | Pública | <input type="checkbox"/> | D | V | N |
| QUESTÕES | | | | | | | | | | |
| 1. QUAL A PRIMEIRA IMAGEM QUE LHE VEM A CABEÇA QUANDO FALAMOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | |
| 2. COMO VOCÊ DEFINE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS? | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | |
| 3. DÊ 5 ADJETIVOS PARA A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: | | | | | | | | | | |
| 1-> _____ | | | | | | | | | | |
| 2-> _____ | | | | | | | | | | |
| 3-> _____ | | | | | | | | | | |
| 4-> _____ | | | | | | | | | | |
| 5-> _____ | | | | | | | | | | |

APÊNDICE C – Tabulação das Respostas

| SUJEITO | 1. QUAL A PRIMEIRA IMAGEM QUE LHE VEM A CABEÇA QUANDO FALAMOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: |
|---------|---|
| P1 | Aluno na sala da equipe gestora |
| P2 | Funcionários despreparados gritando junto com os alunos como se todos tivessem a mesma idade. |
| P3 | tristeza e desrespeito. |
| P4 | a reprodução de atitudes das crianças com relação ao que elas vêem na TV e na casa. |
| P5 | vem-me à cabeça a imagem de um ambiente de pouca relação social harmônica e de indivíduos tomados pelo medo. Desde a alunos e familiares a funcionários. |
| P6 | Aluno batendo em professor; tráfico de drogas. |
| P7 | Portões, grades, etc. não parece uma prisão as escolas muitas vezes? |
| P8 | Professores desmotivados; alunos desinteressados; Escolas em péssimas condições físicas. |
| P9 | As muitas reportagens sobre o assunto, assassinatos em massa de alunos e professores. |
| P10 | Meu aluno, entrando na ambulância com a minha ajuda, pois semana retrasada foi espancado na quadra por oito alunos da mesma sala. |
| P11 | Vejo a violência contra os professores. |
| P12 | Ajustes sociais nas relações humanas, oportunidade de contextualização, novas formas e tomada de diretrizes e amadurecimento emocional nas convivências e aprendizados pelos atores escolares. |
| P13 | Relações de poder e imposição de docilidade dos corpos; submissão e imobilidade. |
| P14 | Falta de Respeito entre os discentes, entre discentes e docentes, entre colaboradores, alunos e professores; Falta de conscientização de todos os envolvidos em estabelecimentos de ensino sobre o real objetivo das instituições. |
| P15 | Agressão entre alunos, agressão física. |
| P16 | Falta de estrutura para lidar com os possíveis transtornos que afligem o desenvolvimento do estudante. |
| P17 | Desigualdade social e a escola, que, enquanto formadora, também cria situações de agressão, (avaliações, notas, comparações, etc) |
| P18 | Indisciplina oriunda de problemas familiares. |
| P19 | Descaso familiar. |
| P20 | Prédio, pessoas danificadas. |
| P21 | a violência sofrida tanto pelas crianças (ex. bullying) como pelos professores (tanto físicas como verbais) |
| P22 | Professores humilhando seus alunos por conta dos erros gramaticais. |
| P23 | Brigas entre os alunos. |
| P24 | Não apenas a imagem da violência enquanto perturbação física da qual um dos sujeitos assume posição desfavorável mas, principalmente a violência simbólica, muitas vezes exercida pela escola com seus educandos, sobretudo pela imposição de currículo descontextualizado e alheio às condições concretas da comunidade escolar. |
| P25 | Falta de respeito com o aluno. |
| P26 | Desrespeito as regras de boa conduta entre alunos; Falta dos princípios básicos da educação. |
| P27 | Desagregação familiar. |
| P28 | Falta de respeito. |

1. QUAL A PRIMEIRA IMAGEM QUE LHE VEM A CABEÇA QUANDO FALAMOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS:
Respostas ligadas a violência física:

| | |
|-----|---|
| P15 | Agressão entre alunos, agressão física. |
| P23 | Brigas entre os alunos. |
| P11 | Vejo a violência contra os professores. |
| P21 | a violência sofrida tanto pelas crianças (ex. bullying) como pelos professores (tanto físicas como verbais) |
| P6 | Aluno batendo em professor; tráfico de drogas. |
| P10 | Meu aluno, entrando na ambulância com a minha ajuda, pois semana retrasada foi espancado na quadra por oito alunos da mesma sala. |

Respostas ligadas à desrespeito

| | |
|-----|--|
| P1 | Aluno na sala da equipe gestora |
| P2 | Funcionários despreparados gritando junto com os alunos como se todos tivessem a mesma idade. |
| P3 | tristeza e desrespeito. |
| P13 | Relações de poder e imposição de docilidade dos corpos; submissão e imobilidade. |
| P14 | Falta de Respeito entre os discentes, entre discentes e docentes, entre colaboradores, alunos e professores; Falta de conscientização de todos os envolvidos em estabelecimentos de ensino sobre o real objetivo das instituições. |
| P22 | Professores humilhando seus alunos por conta dos erros gramaticais. |
| P25 | Falta de respeito com o aluno. |
| P26 | Desrespeito as regras de boa conduta entre alunos; Falta dos princípios básicos da educação. |
| P28 | Falta de respeito. |

Respostas ligadas à educação familiar

| | |
|-----|--|
| P4 | a reprodução de atitudes das crianças com relação ao que elas vêem na TV e na casa. |
| P5 | vem-me à cabeça a imagem de um ambiente de pouca relação social harmônica e de indivíduos tomados pelo medo. Desde a alunos e familiares a funcionários. |
| P9 | As muitas reportagens sobre o assunto, assassinatos em massa de alunos e professores. |
| P16 | Falta de estrutura para lidar com os possíveis transtornos que afligem o desenvolvimento do estudante. |
| P18 | Indisciplina oriunda de problemas familiares. |
| P19 | Descaso familiar. |
| P27 | Desagregação familiar. |

Respostas ligadas à ambiente escolar

| | |
|-----|---|
| P7 | Portões, grades, etc. não parece uma prisão as escolas muitas vezes? |
| P8 | Professores desmotivados; alunos desinteressados; Escolas em péssimas condições físicas. |
| P12 | Ajustes sociais nas relações humanas, oportunidade de contextualização, novas formas e tomada de diretrizes e amadurecimento emocional nas convivências e aprendizados pelos atores escolares. |
| P17 | Desigualdade social e a escola, que, enquanto formadora, também cria situações de agressão, (avaliações, notas, comparações, etc) |
| P20 | Prédio, pessoas danificadas. |
| P24 | Não apenas a imagem da violência enquanto perturbação física da qual um dos sujeitos assume posição desfavorável mas, principalmente a violência simbólica, muitas vezes exercida pela escola com seus educandos, sobretudo pela imposição de currículo descontextualizado e alheio às condições concretas da comunidade escolar. |

| SUJEITO | 2. COMO VOCÊ DEFINE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS? |
|---------|--|
| P1 | Defino como a forma de manifestação (ação) de alguns alunos perante sentimentos desagradáveis, o não controle dessas emoções. |
| P2 | Reflexo ou resultado do descuido com o mínimo em investimentos na educação. Cria-se pessoas violentas e depois as pune |
| P3 | Um fenômeno que reproduz direta e indiretamente a crise de valores e caos que se encontra a nossa sociedade. |
| P4 | Eu defino como reprodução do que elas vêem e, acredito que existe setores interessantes p/ esse público com o mercado de armas que posteriormente serão material de guerra. Incentivo à juventude ser guerreira e usar armas. |
| P5 | Defino como um sintoma de desordem de desigualdade social, na qual a escola se mostra como local de reflexo de tais questões. Paradoxalmente, ela também pode reverter tal quadro |
| P6 | Ato físico ou verbal que agride a integridade física, emocional ou psicológica do outro |
| P7 | Considero muitas vezes o sistema violento, a dinâmica de organização da escola (carteiras em fila), horários rígidos, enfim um conjunto de situações. |
| P8 | A violência é um conjunto de atitudes dentro do espaço escolar; desde a desvalorização do profissional professor até a falta de recursos dentro da escola. O desinteresse dos alunos e mesmo a "falta de educação" (aquela dita familiar) dão origem a situações de violência (moral e física) entre todos os membros do ambiente escolar. |
| P9 | A violência com atores externos e internos, não só a violência física mas a psicológica, a moral e as contra alunos e funcionários da escola. |
| P10 | Epidêmica. |
| P11 | Problema social. |
| P12 | Vejo como oportunidade e construção para novas reformulações e construí-los na visualização de outros e diferentes expressões, tomada de posições e referencias entre os atores escolares de maneira mais compreensiva e produtiva em suas relações. |
| P13 | A violência não se define, contextualiza-a não se pode falar em violência nas escolas, mas de violências na maioria dos casos, violência não é ação, mas uma reação, uma resposta à violências sofridas anteriormente. |
| P14 | Toda ação que impede o outro a exercer suas atividades de direito. |
| P15 | Pode ser tanto física quanto psicológica. |
| P16 | Todo processo que foge às regras definidas como padrão nas instituições. |
| P17 | Como um reflexo da sociedade externa a ela. Sociedade caracterizada pela exclusão. |
| P18 | Agressão física e verbal. |
| P19 | Hoje, há a banalização do ensino e da violência, assim a escola se tornou um lugar de descarregar os estresses cotidianos. |
| P20 | A violência é a resistência contra ao sistema rígido da escola. |
| P21 | Um "não olhar" que está existindo em relação ao outro. |
| P22 | Formas que expõe, ridicularizam, excluem e violentam com palavras e castigos. |
| P23 | A violência está presente no cotidiano escolar de diversas formas, como a violência física mas principalmente a simbólica, a violência velada entre professores e alunos e entre os dispositivos de poder e os alunos e/ ou professores. |
| P24 | Talvez por desenvolver pesquisa na área curricular, me parece que a violência curricular se apresenta enquanto um tipo de violência, entre tantos outros, a ser definida. Definiria essa violência enquanto um ato de imposição de algo que favoreceu a condição desigual entre sujeitos, fazendo-os oprimido-oprimido. |
| P25 | Consequência de uma não interação adequada. |
| P26 | Forma agressiva de conduta entre os indivíduos |
| P27 | Reflexo do aprendizado dentro da família |
| P28 | O predomínio da razão e a falta de equilíbrio emocional. |

2. COMO VOCÊ DEFINE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS?

Respostas ligadas ao psíquico:

| | |
|-----|---|
| P1 | Defino como a forma de manifestação (ação) de alguns alunos perante sentimentos desagradáveis, o não controle dessas emoções. |
| P6 | Ato físico ou verbal que agride a integridade física, emocional ou psicológica do outro |
| P9 | A violência com atores externos e internos, não só a violência física mas a psicológica, a moral e as contra alunos e funcionários da escola. |
| P14 | Toda ação que impede o outro a exercer suas atividades de direito. |
| P15 | Pode ser tanto física quanto psicológica. |
| P20 | A violência é a resistência contra ao sistema rígido da escola. |
| P28 | O predomínio da razão e a falta de equilíbrio emocional. |

Respostas ligadas à ambiente escolar, qualidade do ensino e infraestrutura:

| | |
|-----|---|
| P2 | Reflexo ou resultado do descuido com o mínimo em investimentos na educação. Cria-se pessoas violentas e depois as pune |
| P3 | Um fenômeno que reproduz direta e indiretamente a crise de valores e caos que se encontra a nossa sociedade. |
| P7 | Considero muitas vezes o sistema violento, a dinâmica de organização da escola (carteiras em fila), horários rígidos, enfim um conjunto de situações. |
| P8 | A violência é um conjunto de atitudes dentro do espaço escolar; desde a desvalorização do profissional professor até a falta de recursos dentro da escola. O desinteresse dos alunos e mesmo a "falta de educação" (aquela dita familiar) dão origem a situações de violência (moral e física) entre todos os membros do ambiente escolar. |
| P19 | Hoje, há a banalização do ensino e da violência, assim a escola se tornou um lugar de descarregar os estresses cotidianos. |
| P22 | Formas que expõe, ridicularizam, excluem e violentam com palavras e castigos. |
| P23 | A violência está presente no cotidiano escolar de diversas formas, como a violência física mas principalmente a simbólica, a violência velada entre professores e alunos e entre os dispositivos de poder e os alunos e/ ou professores. |
| P26 | Forma agressiva de conduta entre os indivíduos |

Respostas ligadas à influência social:

| | |
|-----|---|
| P4 | Eu defino como reprodução do que elas vêem e, acredito que existe setores interessantes p/ esse público com o mercado de armas que posteriormente serão material de guerra. Incentivo à juventude ser guerreira e usar armas. |
| P5 | Defino como um sintoma de desordem de desigualdade social, na qual a escola se mostra como local de reflexo de tais questões. Paradoxalmente, ela também pode reverter tal quadro |
| P10 | Epidêmica. |
| P11 | Problema social. |
| P12 | Vejo como oportunidade e construção para novas reformulações e construí-los na visualização de outros e diferentes expressões, tomada de posições e referências entre os atores escolares de maneira mais compreensiva e produtiva em suas relações. |
| P13 | A violência não se define, contextualiza-a não se pode falar em violência nas escolas, mas de violências na maioria dos casos, violência não é ação, mas uma reação, uma resposta à violências sofridas anteriormente. |
| P16 | Todo processo que foge às regras definidas como padrão nas instituições. |
| P17 | Como um reflexo da sociedade externa a ela. Sociedade caracterizada pela exclusão. |
| P21 | Um "não olhar" que está existindo em relação ao outro. |
| P24 | Talvez por desenvolver pesquisa na área curricular, me parece que a violência curricular se apresenta enquanto um tipo de violência, entre tantos outros, a ser definida. Definiria essa violência enquanto um ato de imposição de algo que favoreceu a condição desigual entre sujeitos, fazendo-os opressor-oprimido. |
| P25 | Consequência de uma não interação adequada. |

Respostas ligadas à violência física

TABELA 4: RESPOSTAS DA QUESTAO 3

| SUJEITO | 3. DÊ 5 ADJETIVOS PARA A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: | | | | |
|---------|--|--|---|--|--|
| P1 | Grande | Preocupante | Ruim | Prejudicial | Alarmante |
| P2 | Evitável | Gratuita | Desinteligente | Paupável | Tangível |
| P3 | Preocupante | Avassaladora | Reveladora | Assustadora | Temida |
| P4 | Moda | Intolerância (Intolerante) | Agressividade sem limites | Cópia do cotidiano familiar e da mídia | Incentivo ao mercado de armas |
| P5 | Deprimente | Irracional | Desrespeito | Anti-ético | Desamorosa |
| P6 | Horrível | Imensa | Inaceitável | Grave | Feroz |
| P7 | Simbólica | Moral | Excludente | Intolerância | Física |
| P8 | Desinteresse | Desmotivação | Moral | Física | Persistente |
| P9 | É descomunal o atual crescimento da mesma | É absurda, inaceitável | É uma omissão do Estado | É o espelho da triste atualidade | |
| P10 | Barbarie | Injustiça | Crise | Caos | Invisibilidade |
| P11 | Traumático | Amedrontador | Desprezado | Abandonado | Brutal |
| P12 | Ajustes, acertos e reconstruções entre os atores escolares | Constitutiva dependendo do olhar dos agentes | Oportunidade de conte atualizaçãodesdes conflitos | Interação e relações de saber-poder | Expressões e manifestações dos atores envolvidos |
| P13 | Produzida socialmente | Ligitimada pelo poder | Dissimulada | Desigual | Percebida como inerente ao seu meio |
| P14 | Desrespeitosa | Inconsequente | Traumática | Convarde | Repugnante |
| P15 | Agressividade | Incompetência | Desleixo | Irresponsabilidade | Educação (Falta) |
| P16 | Indiciplina | Transtorno | Racismo | Intolerância | Crença |
| P17 | Exclusão | Desigualdade | Discriminação | Dominação | Regras e Sanções |
| P18 | Indiciplina | Agressão moral | Descasso com a educação | Falta de Trabalho | |
| P19 | Crueldade | Falta de educação | Futilidade | Banalidade | Descaso |
| P20 | Divergência culturais e sociais | Dificuldade de Adaptação | Estranhamento | Rivalidade | Ausência de adaptação |
| P21 | Violência das relações | Incoerências | Desrespeitos | Falta de mudanças | Agressores vítimas |
| P22 | Humilhação | Ridicularização | Agressão | Intolerância | Trauma |
| P23 | Desrespeito | Intolerância | Poder | Desigualdades | Resistência |
| P24 | Imposição | Descontextualizaçã o curricular | Desrespeito à condição de sujeito do outro | Agressão física ou moral / emocional | Negação da cultura do outro |
| P25 | Intolerância | Medo | Desrespeito | Exclusão | Trauma |
| P26 | Agressividade | Vandalismo | Desrespeito | Educação | Princípios |
| P27 | Desamor - Família | Desagregação - Família | (Falta de) Referências - Família | (Falta de) Valores - Família | Humanização - Família |
| P28 | Intolerância | Impaciência | Rebeldia | Preconceito | Hostilidade |