

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLE BELTRÃO SOARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES
NA ESCOLA**

**RECIFE
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLE BELTRÃO SOARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES
NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

**RECIFE
2013**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S676r Soares, Michelle Beltrão.
Representações sociais de violência contra professores na escola /
Michelle Beltrão Soares. – Recife: O autor, 2013.
179 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.
Inclui Referências e Anexos.

1. Violência na escola. 2. Representações sociais. 3. UFPE - Pós-
graduação. I. Laêda Bezerra Machado. II. Título.

371.782 CDD (22. ed.) UFPE (CE2013-17)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado – UFPE
1^a Examinadora / Presidente

Prof^o Dr^o André Augusto Diniz Lira – UFPB
2^o Examinador

Prof^a Dr^a Lícia de Souza Leão Maia – UFPE
3^a Examinadora

Prof^a Dr^a Fátima Maria Leite Cruz – UFPE
4^a Examinadora

DEDICATÓRIA

Para o meu amado Tiago, companheiro de sempre, para sempre.

Para minha mãe, as maninhas queridas e a amada Milena.

Para a querida professora Laêda.

Para todos os professores, os participantes e os interessados nessa temática.

AGRADECIMENTOS

Eis que chega o momento de demonstrar meu carinho e gratidão às pessoas que comigo caminharam para a concretização deste doce mestrado. Aos queridos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes nas etapas da realização de um sonho que se concretiza nas páginas desse texto.

Antes de me reportar ao mundo físico, agradeço a Deus pelo amparo nos momentos difíceis, pela proteção e as bênçãos que acredito serem bem mais do que eu realmente mereço. Aos amigos invisíveis, também chamados de anjos, meu muito obrigada pela proteção e as intuições sempre voltadas para o bem.

Agradeço aos meus pais Cláudia e Luiz, que acima de tudo me deram o direito à vida e sonharam comigo mesmo antes de eu nascer. A oportunidade de ter um lar, o alimento que nunca me faltou, a educação tão valorizada, a certeza de ter um lugar para voltar se necessário e o amor, ingrediente primordial na nossa relação. A mamãe querida agradeço por ter me dado a oportunidade de uma infância maravilhosa e tantas coisas mais que não poderia elencar aqui.

Agradeço as minhas maninhas que fazem da nossa casa o lugar mais divertido e barulhento do mundo: Marí, Mamaya e Missinha. Dentre outras coisas, o companheirismo de sempre, as brincadeiras, a correria, as trelas, as brigas, a energia diária que só pais de quatro crianças, como os nossos, entenderiam. Obrigada por dividirem comigo a mesma família, os mesmos brinquedos, os mesmos amigos e perdoem minha chatice peculiar de irmã mais velha. Ainda, agradeço a nossa irmã do meio por ter nos dado a estrela mais brilhante, a pequena notável Milena, sem a qual nossas gargalhadas não ecoariam como ecoam.

Agradeço imensamente ao meu amado Tiago, todo o incentivo de todos esses dez anos, por compreender o meu perfeccionismo, meus defeitos e acima de tudo, me apoiar e valorizar minhas qualidades. Sem Tiago nada seria possível. Obrigada pelo apoio, por acreditar em mim, até quando eu mesma não acredito. Obrigada pelo companheirismo, pela compreensão, pelas

conversas intermináveis, pela vibração e por, entre tantas pessoas, ter me escolhido.

O meu muito obrigada a minha segunda família, que me acolheu tal como uma filha, a Verinha, a Zílcio, a Juju, a Seninha, a vovô Nelson, a Lu e a Mari que já fazem parte da minha vida há tantos anos. Eu cresci com vocês. Obrigada pelo acolhimento, pelos almoços deliciosos, pelas conversas, pela guarita, pelo ombro amigo, pelas orientações e, principalmente, por terem me aceitado como eu sou.

Agradeço as amigas da graduação que estão presentes até hoje: Teté, Paty, Carol, Niky, Mirela, Tuíla, pelas confidências trocadas, pelo apoio, pela união e amizade sincera.

Meu carinho e agradecimento aos funcionários e aos professores da UFPE que dividiram comigo o dia-a-dia, seus conhecimentos e que foram um espelho e um incentivo para mim.

Obrigada especialmente a querida professora Laêda, que acima de tudo, é um exemplo de ser humano por sua ética e humildade, por ter acreditado em mim e ter me dado a chance de realizar um sonho. Obrigada por ter me apresentado a uma teoria apaixonante e instigadora e pela paciência durante esses dois anos.

Obrigada aos meus queridos da turma 29, que compartilharam comigo todas as inquietações, angústias e alegrias nesses anos.

Agradeço a Thamyris e a Auristela pela amizade que iniciou despreziosa e tomou proporções maravilhosas. Agradeço por tudo, pela terapia em grupo, pelo apoio, pelos sushis, pelas viagens, pelas bobagens que tornam a vida mais leve e pelas gostosas gargalhadas.

Muito obrigada as Gisa's que me deram força e compartilharam comigo, além da sala 23, os devaneios da última etapa.

Agradeço a todas as companheiras do grupo de estudo que dividem comigo suas certezas, suas dúvidas, suas alegrias, suas conquistas, além de possibilitarem ricas discussões durante esses dois anos.

Agradeço também a FACEPE pelo apoio financeiro desde o início do curso.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das escolas da Região Metropolitana do Recife (RMR), bem como as implicações das representações para suas práticas. Partiu-se do pressuposto de que o trabalho docente é afetado por situações que envolvem violência contra os professores e assim, buscou-se situar as formas como essa violência se desenvolve no espaço da escola através de dois grupos distintos: professores de escolas públicas e privadas da (RMR). O objeto da pesquisa foi discutido a partir de autores como Abramovay e Rua (2002; 2005), Charlot (2002; 2005), Sposito (1998; 2002), Guimarães (1998), Bourdieu (1975). Tomou-se como referencial a Teoria das Representações Sociais de S. Moscovici, especialmente um de seus desdobramentos, a Teoria do Núcleo Central, ou abordagem estrutural, idealizada por J.C. Abric. A pesquisa de natureza qualitativa, contou com a participação de 122 professores, 61 de escolas públicas e 61 de escolas privadas. Como, para a Teoria do Núcleo Central, a análise da representação só se completa quando se observa seu conteúdo, estrutura interna e seu núcleo central, adotou-se uma perspectiva plurimetodológica. A investigação foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, com 122 docentes, utilizou-se como instrumento o teste de associação livre de palavras, para o levantamento do conteúdo através do *software* EVOC. A segunda etapa foi desenvolvida em duas fases e dela participou um subgrupo de 20 professores (10 de escolas públicas e 10 de escolas privadas). Na primeira fase aplicou-se o teste do núcleo central, para verificação/confirmação do referido núcleo dessas representações e sua possível estrutura. Na segunda fase foram realizadas entrevistas estimuladas por pranchas indutoras, que deram pistas mais aprofundadas a respeito da organização do conteúdo e das implicações práticas dessas representações sociais. Os resultados da primeira etapa da pesquisa revelaram que as representações de docentes de escolas públicas e privadas foram organizadas em torno de núcleos centrais diferentes. Constatou-se, através do teste do núcleo central, que os docentes ancoram a violência contra eles próprios nos aspectos normativos sociais através da ideia de crise social e sua influência na escola. Como também desrespeitados nas suas individualidades, caracterizou-se o aspecto funcional deste núcleo através das violências cometidas pelas famílias, pelo alunado e o assédio moral de algumas instituições privadas. O material das entrevistas, tratado a partir da Análise de Conteúdo (Bardin), confirmou os achados recolhidos com a associação livre e teste do núcleo central e sugeriu uma possível zona muda nas representações da violência contra o professor entre os participantes da rede privada. Os resultados desta pesquisa sinalizaram limites e dificuldades dos professores para lidarem com o fenômeno da violência escolar e contra si. Sugere-se, portanto, que sejam empreendidos estudos de natureza colaborativa, entre centros e faculdades de educação, a fim de melhor qualificar os futuros professores, bem como auxiliar os atuais docentes na busca de alternativas para o enfrentamento do problema.

Palavras-chave: Violência. Professor. Representações Sociais

ABSTRACT

This research aimed to understand the social representation of violence against teachers in the space of the schools of Recife's Metropolitan Region (RMR), as well as the implications of the representations for their practice. We started from the assumption that teaching is affected by situations involving violence against teachers and we tried to situate the ways that this violence is developed in the school through two different groups: teachers from public and private schools in the RMR. The object of the research was discussed from authors like Abramovay and Rua (2002; 2005), Charlot (2002; 2005), Sposito (1998; 2002), Guimarães (1998), Bourdieu (1975). We took as referential the Social Representation Theory from S. Moscovici, specially one of its ramifications, the Central Core Theory, or Structural Approach, conceived by J. C. Abric. The qualitative research counted with the participation of 122 teachers, 61 from public schools and 61 from private schools. As, for the Central Core Theory, the analysis of the representation is only completed when its content, internal structure and central core are observed, we adopted a plurimethodological perspective. The investigation was developed in two steps. In the first step, with 122 participants, we used the free word association test, as the collect instrument, for the content gathering through the software EVOG. The second step was developed in two phases and with the participation of a subgroup of 20 teachers (10 from public schools and 10 from private schools). In the first phase, we applied the Central Core Test for verification/confirmation of the referred core of these social representations and their possible structure. In the second phase, we conducted interviews stimulated by projective boards, that gave deeper clues about the representations of the teachers. The results of the first step of the research revealed that the representations of teachers from public and private schools were organized around different central cores. It was found, through the central core test, that teachers anchor the violence against themselves in the normative social aspects through the idea of social crisis and its influence in school. As also disrespected in their individuality, the functional aspect of this core was characterized by the violence committed by families and students and by the moral harassment of some private institutions. The interview material, processed by Content Analysis (Bardin), confirmed the findings collected with the free association and the central core test and suggested a possible mute zone in the representations of violence against teachers among private sector participants. The results of this research have signaled limits and difficulties of the teachers to deal with the phenomenon of school violence and against themselves. It is suggested, therefore, that studies of collaborative nature, between education centers and colleges, should be taken in order to better qualify future teachers and also to help current teachers in the search for alternatives to deal with the problem.

Keywords: Violence. Teacher. Social Representation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo <i>software</i> EVOC	71
Quadro 2. Distribuição percentual das idades dos participantes.....	74
Quadro 3. Distribuição percentual dos tempos de serviço dos participantes...	75
Quadro 4. Distribuição percentual da formação inicial dos participantes.....	75
Quadro 5. Distribuição percentual do nível de formação acadêmica dos participantes.....	76
Quadro 6. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor dos professores da rede particular.....	88
Quadro 7. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor dos professores da rede pública.....	107

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO..... 12

INTRODUÇÃO..... 16

1. O conceito de violência adotado..... 23
2. A Violência Contra o Professor..... 27
3. Violência contra o docente: aproximações com a produção científica.... 33

1º CAPÍTULO – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 47

- 1.1. A Teoria das Representações Sociais 48
 - 1.1.1. Origens e expansão da Teoria das Representações Sociais..... 48
 - 1.1.2. Como são formadas as Representações Sociais 52
- 1.2. Abordagem estrutural das Representações Sociais 55
 - 1.2.1. O Núcleo Central das Representações Sociais 58
 - 1.2.2. O Sistema Periférico das Representações Sociais 61

2º CAPÍTULO – PERCURSO METODOLÓGICO 65

- 2.1. O desenho metodológico 66
- 2.2. Instrumentos de coleta de dados 68
- 2.3. Participantes da pesquisa 72
- 2.4. O trabalho em Campo 77
 - 2.4.1. 1ª Etapa da coleta..... 80
 - 2.4.2. 2ª Etapa da coleta..... 82
- 2.5. O procedimento de análise 83

3º CAPÍTULO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA 1ª ETAPA DA PESQUISA	86
3.1. Resultados e Discussão.....	87
3.1.1. Representações da Violência Contra o Docente: Professores da Rede Particular	87
3.1.2. Representações da Violência Contra o Docente: Professores da Rede Pública.....	106
4º CAPÍTULO – APROFUNDANDO A ESTRUTURA E O CONTEÚDO GERAL DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA 2ª ETAPA	121
4.1. Segunda etapa da pesquisa: descrição e análise	122
4.2. O Teste do Núcleo Central: considerações sobre a possível estrutura interna das representações dos professores	124
4.3. Entrevistas com as Pranchas Indutoras: o conteúdo geral das representações dos docentes	131
4.3.1. Origens da violência contra o professor.....	133
4.3.2. Manifestações de violência contra o professor	142
4.3.3. Atitudes de enfrentamento diante da violência	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS.....	173

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho objetivou compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das escolas da região metropolitana do Recife, bem como as implicações das representações para suas práticas. Assim como será visto na introdução a seguir, as motivações para este trabalho advêm de um contínuo estudo no sentido de compreender o complexo fenômeno da violência contra o professor. Destaca-se que se trata de um estudo filado ao aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em particular à Teoria do Núcleo Central, idealizada por Jean-Claude Abric. Este relatório de pesquisa traz uma introdução em que problematiza a temática, seguida de mais quatro capítulos.

Na introdução, o fenômeno da violência foi contextualizado em suas faces, escolar e violência contra o docente. Para definir o que se considera por violência no presente trabalho, adotou-se a conceituação de violência direta proposta por Michaud (1989), Chesnais (1981) e Abramovay e Rua (2002), em que um indivíduo agride, predominantemente de forma física e intencional, outro indivíduo. Além disso, foram consideradas as concepções de Abramovay e Rua (2002), Evans (1996) e Bourdieu e Passeron (1975) a respeito da violência indireta e simbólica, que envolvem agressões verbais, ameaças, humilhação, subestimação, danos morais, dentre outros, aos indivíduos.

Em relação à violência contra o docente, considerou-se principalmente a concepção de Charlot (2005) e suas diferenciações a respeito da violência **na escola**, da violência **à escola** e da violência **da escola**. A violência contra o docente está inserida nas concepções da violência escolar proposta por Charlot, ela é uma modalidade dentro da estrutura maior que é a violência escolar. Para caracterizar essa modalidade de violência, realizou-se um estudo exploratório que visava analisar as notícias midiáticas em que professores foram vítimas de agressões nas escolas. Com esse estudo, pôde-se captar como a mídia representa a violência contra o professor e situar características gerais dessa violência no Brasil e especificamente no estado de Pernambuco. O estudo também contribuiu para a construção das pranchas indutoras, instrumento utilizado para a coleta de dados na segunda fase da investigação.

Ainda na introdução, foi apresentado um estado da pesquisa sobre a

violência contra o docente no Brasil, inicialmente com as primeiras aproximações com o estado da pesquisa sobre violência contra o professor, em seguida utilizando as produções científicas da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a violência contra o docente nas produções científicas do PPGE- UFPE (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco) e por último, no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior).

No primeiro capítulo abordou-se a Teoria das Representações Sociais, retomando a construção histórica e processos constitutivos. No primeiro tópico, tratou-se dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais e no segundo tópico, apresentou-se a Teoria do Núcleo Central, ou abordagem estrutural, proposta por Abric (1998), da qual foi baseada esta pesquisa.

O segundo capítulo trouxe o desenho metodológico adotado, detalhando os caminhos percorridos no decorrer da investigação, instrumentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

No terceiro capítulo foi apresentada a primeira fase da investigação, que buscou captar o conteúdo geral e a estrutura interna das representações sociais da violência contra os docentes. Foram apresentados os participantes, os caminhos percorridos para as entrevistas com a técnica de Associação Livre de Palavras, bem como os resultados do conteúdo geral e da estrutura interna das representações dos professores, que estão organizados em dois blocos, o primeiro referente aos docentes de escolas públicas, seguido dos docentes das escolas particulares.

No quarto e último capítulo, foi apresentada a segunda fase da investigação, que buscou captar o implícito, a organização interna das representações dos professores por meio de entrevistas com pranchas indutoras e o teste do núcleo central. Nesta seção, aprofundou-se a discussão em torno da estrutura interna das representações dos dois grupos de professores.

Nas considerações finais foram retomadas as questões de partida. Foram avaliadas as respostas provisórias, o percurso trilhado e os achados do

estudo. Além disso, foram mostradas as aberturas para a construção do conhecimento guiadas com este estudo, ou seja, concluiu-se com as novas inquietações e indagações para futuras pesquisas sobre a temática.

INTRODUÇÃO

Os casos cada vez mais frequentes denunciam a crescente violência na sociedade. Em algumas circunstâncias o convívio com o fenômeno se tornou naturalizado, tanto que foram incorporados no cotidiano, modos de enfrentamentos “consensuais” para as situações violentas, por exemplo, não é conveniente permanecer com os vidros abertos enquanto parado no sinal de trânsito. Porém, a violência não se manifesta apenas através de crimes dessa natureza, pode-se observar o fenômeno nas questões de gênero, nas relações políticas, nas discussões raciais, enfim, em diversas circunstâncias sociais e interpessoais e inclusive, nas situações escolares.

A escola não consegue impedir que a violência se manifeste em seu interior, ela interage em todos os sentidos com a sociedade e acaba por absorver também os fenômenos que se alastram em outras esferas sociais. Quase diariamente, diferentes meios de comunicação divulgam atos de violência cometidos dentro das escolas, essa violência não aparece apenas no plano físico, mas também psíquico e moral através do desrespeito e da violação dos direitos humanos. As agressões físicas e verbais entre os alunos, entre professores, a invasão de “gangues”, o narcotráfico, têm sido elementos presentes nas escolas, causando insegurança, medo, perplexidade e angústia aos alunos, professores, diretores e pais (ZALUAR, 1992, 2002; GONÇALVES e SPOSITO, 2002).

Dessa forma, pode-se inferir que várias dimensões do cotidiano do trabalho docente estão envolvidas com cenas de violência, essa situação traz implicações para a escola e para o trabalho nela desenvolvido. Segundo Assis (1994), a violência na escola caracteriza-se em dois aspectos, um aspecto tradicional, que seriam as situações de evasão, o chamado fracasso escolar, e outras questões que envolvem a agressão física, verbal e o *bullying*.

O *bullying* é uma forma de violência que ocorre na relação entre pares, sendo sua incidência maior entre os estudantes, no espaço escolar. É caracterizado pela intencionalidade e continuidade das ações agressivas contra a mesma vítima, sem motivos evidentes, resultando danos e sofrimentos e dentro de uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimização (FANTE, 2005, p. 28 e 29).

Cléo Fante atenta que o termo *bullying* muitas vezes é utilizado de maneira equivocada, essa forma de violência é caracterizada por ocorrer entre pares. A violência que ocorre entre professores e alunos, segundo a autora,

não pode ser entendida como *bullying*, deve ser considerada como assédio moral. Para os casos em que os alunos cometem violência contra os professores, os motivos mais recorrentes estão relacionados à indisciplina, insubordinação, desrespeito, desacato e desmotivação (FANTE, 2005). De fato, quando se fala da violência escolar quase sempre vem à tona os casos ocorridos entre os alunos, sejam eles evasões, brigas e principalmente o *bullying*. Porém, tem sido comum nas escolas professores confiscarem de seus alunos armas de fogo, as chamadas armas brancas (facas, punhais, etc.), drogas e outros artefatos que são utilizados para coerção deles próprios em seus ambientes de trabalho, sejam essas coerções desencadeadas por situações pedagógicas ou por situações de âmbito interpessoal.

É alarmante constatar que as crianças também fazem parte das estatísticas desse quadro em que professores são baleados, esfaqueados e nos casos mais extremados, assassinados. Um caso noticiado pela mídia em uma escola pública municipal de São Paulo, em setembro de 2011, é um exemplo dessa alarmante estatística: um estudante de 10 anos atirou contra a professora na sala de aula e depois cometeu suicídio. Outro dado que chama atenção é que pais de alunos também são apontados como agressores, como no episódio ocorrido em Caruaru-PE em outubro de 2010, em que uma professora foi agredida por um pai de aluno em uma reunião de pais e sofreu traumatismo craniano.

Mas, seria um engano pensar que apenas no Brasil acontecem crimes como esses. Na Alemanha, em novembro de 1999, um estudante de 15 anos matou a facadas seu professor depois de aceitar uma aposta de 500 dólares feita com colegas. Nos Estados Unidos, numa escola na pequena cidade de Harrold, no norte do Texas, os professores trabalham armados dentro das classes desde 2008. Diante de fatos como esse, a Organização Mundial da Saúde afirma que a violência representa um problema de saúde pública de graves dimensões, amplamente disseminado em todos os países do mundo.

Para autores como Abramovay e Rua (2002), algumas causas para esse tipo de violência na escola estão relacionadas tanto a agentes externos, quanto internos da instituição escolar, dentre eles questões de gênero, gangues,

narcotráfico, banalização da violência e desagregação familiar. Autores como Dubet e Martuccelli (1997), apontam ainda que a violência para com a escola encontra suas causas na falta de sentido que a instituição apresenta, já que os alunos, geralmente oriundos de classes populares, não acreditam mais que os seus diplomas garantirão uma ascensão social.

Embora haja alguma relação entre a pobreza e o aumento da violência, questiona-se: todas as situações de pobreza têm sido geradoras de violência? Abramovay (2005) ressalta que existem escolas bem sucedidas em comunidades consideradas violentas, procurando desnaturalizar os discursos que priorizam essa relação como foco do problema. De acordo com a autora, não são apenas os estabelecimentos de ensino público que convivem com situações de violência. Professores de escolas particulares e mesmo de Universidades e Faculdades, enfrentam o fenômeno em seu cotidiano. O assassinato do professor que dava aulas no curso de Educação Física, morto a facadas em dezembro de 2010 por um de seus alunos na faculdade particular em que trabalhava em Belo Horizonte – MG, não aconteceu dentro de uma comunidade ou de uma localidade considerada de risco.

Guimarães (1998) corrobora com a desmistificação da pobreza enquanto geradora de violência ao afirmar que boa parte dos alunos, oriundos das classes populares ou não, considera a frequência à escola um momento importante de descontração e lazer, construindo redes de amizades e vínculos com professores que julgam mais próximos e interessados.

Assim como Abramovay e Guimarães, admite-se que a violência não é um fenômeno típico de casos particulares e, portanto, não pode ser explicada nem atribuída exclusivamente a um determinado grupo, como o das classes populares. Uma notícia publicada em 1994 pelo jornal Folha de S. Paulo, por exemplo, já naquela época retratava a situação de insegurança enfrentada por professores na sala de aula em países desenvolvidos. A matéria informava que nos Estados Unidos, pelo menos 270 mil estudantes entravam armados em sala de aula. Além de instalarem detectores de metais nos portões das instituições escolares, cerca de 70% dos colégios norte americanos revistavam seus alunos na entrada e faziam inspeções inesperadas em salas de aula

(SPOSITO, 1998). A violência é apontada como uma das principais razões para que tanto alunos quanto professores abandonem a escola.

Ainda de acordo com Marília Sposito,

As pesquisas revelam que a maior parte dos vínculos construídos no espaço da escola, decorre das formas de sociabilidade entre os pares e de algumas relações mais significativas com alguns professores. Tais interações acontecem na escola, mas não são produto deliberado das orientações de professores e administradores. Ao que tudo indica em escolas com índices reduzidos de violência ainda existiriam esses espaços extremamente valorizados pelos alunos, particularmente quando um conjunto de condições sociais adversas dificultam o desenvolvimento dessa sociabilidade em outros momentos de sua vida (SPOSITO, 1998, p.16).

Abramovay & Rua (2002), completam o quadro da violência enfrentada pelos docentes nas escolas de nosso país: dos alunos que têm arma de fogo, 70% já levaram seus revólveres para a escola; as ameaças contra professores tornaram-se mais constantes e perigosas: 50% do corpo docente de São Paulo e 51% de Porto Alegre relataram algum tipo de agressão; quatro de cada dez professores atribuem a violência ao envolvimento com drogas por parte dos alunos. Diante dessas estatísticas, o problema da violência não pode ser considerado externo à prática pedagógica, de fora para dentro. Ela vai muito além dos muros da escola. A relação interpessoal professor-aluno permeia as esferas sociais, políticas, relações de poder e autoridade que podem levar a consequências extremas, como um assassinato em plena sala de aula.

Tendo em vista essa realidade enfrentada pelos professores, o início dos estudos na busca de entender o complexo fenômeno da violência contra o docente se deu a partir do Trabalho de Conclusão de Curso em 2010¹, o qual buscou identificar a violência escolar e estratégias de enfrentamento, através de entrevistas com professores de escolas públicas e privadas da região metropolitana do Recife. Os resultados desse trabalho apontaram algumas diferenças na percepção de professores da rede pública e de professores de escolas particulares em relação à violência contra o docente. Além, da grande quantidade de professores que relataram ter sofrido ou presenciado algum tipo de violência dentro da sala de aula, bem como as suas dificuldades para construir estratégias de superação desse fenômeno.

¹SOARES, M.B. ; FRAGA, M.C.P. ; OLIVEIRA FILHO, P. de . A Violência Escolar em discursos de professores de escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife. UFPE. 2010

De maneira geral, os docentes indicaram que nas escolas de ambas as redes, pública e privada, a presença do fenômeno é preocupante, principalmente no que diz respeito ao conformismo diante das manifestações frequentes de violência por parte dos alunos. Os professores evidenciaram impotência mediante os casos enfrentados nas escolas, especialmente perante os episódios em que eles estão no papel de vítima.

Partindo desse pressuposto, a constatação dos recorrentes casos de violência contra o professor incitou esforços para compreensão de como este professor se situa nessa problemática, partindo da ótica do próprio docente. Com o ingresso no curso de Pós-Graduação em Educação, procurou-se dar continuidade aos estudos de maneira a buscar respostas mais consubstanciadas para a questão: **como o professor entende a violência contra ele próprio?** Para respondê-la, lançou-se mão da Teoria das Representações Sociais, reconhecendo seu valor heurístico para apreender as dimensões simbólicas que envolvem acontecimentos, assuntos e fenômenos que abalam e sensibilizam pessoas na sociedade (MOSCOVICI, 2003).

De acordo com Jodelet (1989) as representações sociais são realidades mentais, versões da realidade, comuns e partilhadas. Entendida dessa maneira, a representação é o componente mental do objeto, ela é expressiva do sujeito incluindo suas crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Representar ou representar-se corresponde a um ato de pensamento com o qual um sujeito se refere a um objeto, o que levou a querer entender a violência contra o docente à luz da referida teoria.

Considerou-se que as representações sociais de violência contra o professor podem influir diretamente nas práticas docentes, portanto, esta investigação filiou-se a um dos desdobramentos da grande teoria, a abordagem estrutural que tem como principal mentor Jean-Claude Abric. Para este autor, as representações sociais têm em suas estruturas internas dois sistemas, um sistema central que norteia e dá estabilidade à representação e um sistema periférico, que flexibiliza a representação em relação à realidade. A teoria de Abric permite, portanto, identificar e comparar a estrutura interna da representação de determinado grupo, como também entender como as

transformações dessa representação ocorrem em função das diversas práticas sociais.

Apoiados nessa abordagem foram identificados o conteúdo geral e a estrutura interna das representações sociais dos professores, uma vez que o núcleo central caracteriza-se como elemento estruturador da representação e o sistema periférico promove a interface da realidade concreta com o núcleo central (ABRIC, 1998). O núcleo central agrupa os elementos mais estáveis de uma representação social, isto é, os elementos ideológicos radicados no grupo, resistentes às mudanças dos contextos sociais e psicossociais.

De acordo com Abric, quando o núcleo central de uma representação social se modifica, modifica-se também toda a representação. Identificar o núcleo central e o sistema periférico da violência contra o docente significa identificar os elementos que dão estabilidade e instabilidade aos posicionamentos dos professores em relação aos casos enfrentados nos cotidianos das salas de aula.

Assim, enfatiza-se que esta investigação centra sua preocupação na violência contra o professor no âmbito da sala de aula. Buscou-se entender esse fenômeno a partir dos docentes, identificando as representações sociais construídas por eles a respeito da violência contra eles mesmos. Desse modo, para este estudo foi definido como **objetivo geral**: compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das escolas da região metropolitana do Recife, bem como as implicações das representações para suas práticas. E como **objetivos específicos** procurou-se: a) caracterizar as formas ou tipos de violência vivenciados pelos professores no espaço da escola; b) identificar como os professores lidam com esse tipo de violência e c) indicar como as representações sociais de violência contra eles próprios influenciam sua prática docente.

Para tal, nas próximas seções a violência foi contextualizada no que se refere ao conceito adotado no presente estudo, bem como discutida no âmbito das referidas faces: escolar e violência contra o docente.

1. O conceito de violência adotado

As definições do que é ou não violência vêm sendo modificadas com o passar do tempo, em função das diferentes percepções das sociedades acerca do fenômeno. Em sua complexidade, a violência tem sido um fenômeno estudado por diversos teóricos, que enfatizam seus diferentes aspectos e uma multiplicidade de sentidos lhe são atribuídos. De acordo com esta perspectiva, Osório (2007) aponta que a violência está ligada a representações sociais que a codificam de forma positiva ou negativa de acordo com determinado tipo de acontecimento ou referências que as admitam ou não. Alguns autores (ABRAMOVAY, 2005; CANDAU, 1999) ainda apoiam essas colocações, afirmando que o conceito de violência é reconstruído conforme cada sociedade e suas respectivas especificidades (cultura, política, valores etc.), assim como pondera Pino (2007):

Considerada a violência como um fenômeno, ao mesmo tempo social – por ter a ver com as condições históricas da sociedade que estabelece os limites das ações humanas – e individual – por ter a ver com o foro interno de cada indivíduo que decide respeitar ou não esses limites –, pode-se dizer que praticar ou não a violência, mesmo em situações de difícil escolha (por dissentir, por exemplo, da justiça ou da legitimidade da ordem social em que tudo isso tem lugar), é um aspecto do livre agir humano (se não for negado o princípio do livre arbítrio) susceptível de educação (PINO, 2007, p. 15).

Apoiando as ideias de Pino, Nascimento e Trindade (2007) colocam que ações consideradas violentas podem divergir ou se assemelhar em diferentes culturas e sociedades, isso pode ser entendido sob a ótica do contexto histórico, político e social de cada coletividade. Nesse sentido, a violência assume especial relevância, estimando-se as notícias midiáticas de fatos violentos, mundiais e internacionais sofridos pela população em geral. A imprevisibilidade das ações violentas e a crescente sensação de impotência perante ela fazem crer que todos nós já sofreremos ou iremos sofrer algum tipo de violência direta ou indireta em algum momento de nossas vidas.

Como já foi afirmado, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência representa um problema de saúde pública, amplamente disseminado em todos os países do mundo (MINAYO, 1999). A OMS define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra

si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. A OMS caracteriza a violência como ato intencional, independente do resultado produzido, descartando ações que não tenham intencionalidade.

Por ser a violência considerada um problema de saúde pública, a OMS desenvolveu uma tipologia a respeito do fenômeno da violência, caracterizando os seus diferentes tipos e natureza dos atos violentos. É importante frisar que existem outras tipologias que caracterizam a violência, porém apresenta-se a tipologia da OMS pelo fato de sua estrutura permitir compreender as características do fenômeno em âmbito global. A OMS caracteriza a violência em três amplas categorias, a saber: a) violência auto infligida; b) violência interpessoal; c) violência coletiva.

A violência auto infligida é subdividida em comportamento suicida e agressão auto infligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação.

A categoria violência interpessoal divide-se em duas subcategorias: 1) violência de família e de parceiros íntimos – isto é, violência principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, que pode ocorrer em alguns lares; 2) violência na comunidade – violência entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecerem. Geralmente ocorre fora dos lares. Esse segundo grupo envolve a violência em instituições como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

A violência coletiva também é subdividida em categorias: violência social, política e econômica. Diferentemente das outras duas grandes categorias, as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países. A violência coletiva cometida com a finalidade de realizar um plano específico de ação social inclui, por exemplo, crimes carregados de ódio, praticados por grupos organizados e atos terroristas. A violência política diz respeito a guerra e conflitos violentos a ela relacionados, violência do estado e atos semelhantes

praticados por grandes grupos. A violência econômica diz respeito a ataques de grandes grupos motivados pelo lucro econômico, tais como ataques realizados com o propósito de desintegrar a atividade econômica, impedindo o acesso aos serviços essenciais, ou criando divisão e fragmentação econômica.

Assim como caracteriza a Organização Mundial da Saúde, é preciso considerar que a violência não assume apenas os aspectos físicos. Abramovay (2005, p.54) coloca que “não necessariamente se fazem necessárias, provas, corpos, para configurar algo como violência”. Na mesma linha de argumentação de Abramovay, a OMS propõe que a natureza dos atos violentos pode ser: física, sexual, psicológica, relacionada à privação ou ao abandono. Contudo, é necessário delinear, frente ao caráter multifacetado do fenômeno, o que se entende neste trabalho, por violência.

Apesar das muitas visões, a ideia de violência é entendida habitualmente como um conteúdo de coerção, agressão ou violação de indivíduos no que diz respeito à sua integridade física ou moral e a seus direitos (MARQUES, 2006). Segundo Marques, o termo violência vem do latim *violentia* que deriva da raiz *vis*, significando força, vigor, potência, emprego da força física. Em comum acordo com Marques, Michaud (1989, p. 11) propõe que,

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta; maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Assim, o referente empírico deste conceito caracteriza-se principalmente através da violência física, que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos (CHESNAIS, 1981). Pode-se dizer que violência como dano físico é mais facilmente identificável, mas simbolicamente ou psicologicamente a violência requer uma atenção maior para ser detectada.

Ainda nessa perspectiva, Abramovay e Rua (2002, p. 27-28) apresentam três classificações para violência, a saber:

A violência direta se refere aos atos físicos que resultam em prejuízo deliberado à integridade da vida humana (...) envolve todas as modalidades de homicídios (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres civis). **A violência indireta** envolve todos os tipos de ação coerciva ou agressiva que implique prejuízo psicológico ou emocional (...) a

violência simbólica abrange relações de poder interpessoais que cerceiam a livre ação, pensamento e consequência dos indivíduos.

Em decorrência da classificação acima, a violência pode ser evidenciada desde danos perceptíveis, que causam prejuízos ao corpo físico dos sujeitos, a outros danos que podem afetar, por exemplo, o psicológico e as relações sociais dos indivíduos. Destacando que o fenômeno não se enquadra em danos causados por acidente, sem intenção, mas sim quando existe o objetivo do agressor em causar danos (físicos, morais, psicológicos).

Para este trabalho foi adotado esse conjunto de pressupostos que conceitualiza a violência como direta, proposto por Michaud (1989), Chesnais (1981) e Abramovay e Rua (2002). Nesta modalidade um indivíduo agride predominantemente de forma física e de modo intencional um outro indivíduo. Como também foram seguidos os conjuntos de conceitos propostos acima, que caracterizam uma violência como indireta e simbólica.

A violência indireta é compreendida a partir do viés psicológico e emocional, Evans (1996) conceitua a violência psicológica como uma violência que envolve o abuso de poder, no sentido de humilhação e coisificação do outro. Além de considerar abusos como ataques verbais, ameaças, desprezo, transgressões das normas, etc. Coibições que vão além das agressões físicas.

Em virtude da complexidade do conceito de violência simbólica, destaca-se que não se objetivou promover uma discussão aprofundada do conceito, mas principalmente balizar os preceitos que permitem caracterizar um tipo de violência como simbólica. A violência simbólica tem por base o conceito tradicional trazido por Pierre Bourdieu (1975), que o descreve como o processo pelo qual uma classe dominante economicamente impõe sua cultura e interesses aos dominados. O grupo dominado perde sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se cada vez mais sujeito à dominação que sofre através das próprias estruturas sociais.

O caráter simbólico da violência está nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da díspar divisão social do trabalho que culmina na desigualdade social. Em parceria com Passeron, Bourdieu alerta que a escola não está alheia a isso, ela não oferece

igualdade de oportunidades, pois age como instância de legitimação e reprodução dessas desigualdades sociais.

[...] e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua (...) e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU, 1998, p.224).

Ainda nesta linha de pensamento, Abramovay (2002) acrescenta que o abuso de poder verbal e institucional como a marginalização e a discriminação são considerados violência simbólica. Esse tipo de violência naturaliza questões nitidamente errôneas da organização social, quando há, por exemplo, dificuldade de ingresso de alguns jovens, geralmente oriundos de classes populares, no mercado de trabalho; quando as escolas públicas não dão condições para que seus jovens ingressem no ensino superior; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e significado para a vida dos alunos; quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes; enfim, a violência simbólica se concretiza em situações que mobilizam uma rede de domínio poderosa, na maioria das vezes naturalizada nas relações de suas vítimas com seus algozes (ABRAMOVAY; RUA 2002, p. 335).

2. A Violência Contra o Professor

O fenômeno da violência não é alguma coisa que singularize as escolas, muito pelo contrário, é um problema da sociedade como um todo. Wanderley Codo

A polissemia do conceito de violência também se expressa quando se trata do fenômeno no contexto escolar, que é corriqueiramente empregado pelos educadores para classificar comportamentos indisciplinados.

A esse respeito, Charlot (2005) afirma que a violência escolar é um fenômeno de âmbito maior e frisa a importância de se diferenciar os casos dessa violência observados nas instituições escolares. O autor distingue os episódios de violência escolar em três categorias: violência **na escola**;

violência **à escola**; e violência **da escola**. Ressaltando que apenas a violência **à escola** e a violência **da escola** referem-se ao interior da instituição escolar. Admite-se, entretanto, que as categorias dos casos de violência nas instituições escolares podem se imbricar em alguns momentos devido à complexidade do fenômeno em questão.

Para Charlot, a violência **na escola** é caracterizada por sujeitos alheios ao ambiente escolar que utilizam o espaço para cometer crimes, tais como: homicídios, agressões, tráfico de drogas, etc. A interferência de gangues na escola é uma das principais causas apontadas para as situações de violência enfrentadas nas instituições escolares. Para Guimarães (1998), é no espaço escolar que as gangues se constituem, trocam informações e recriam seus nichos, funcionando como mecanismo de resistência às imposições sociais.

E porque escolhem a instituição escolar como pátio para seus crimes, como sede? De acordo com Guimarães, uma vez que a escola tenta compartimentalizar a vida escolar, ela acaba suprimindo os espaços simbólicos que determinam o “estar junto”, o “sentir em comum”. Os bandos, as pichações, as brigas metaforizam esta força invisível e espontânea que a todo instante rompe no corpo escolar (GUIMARÃES, 1998, p. 95).

Esse crescimento e atuação das gangues na escola e em seu entorno, se relaciona com batalhas por territórios e principalmente com o tráfico de drogas. Em algumas escolas, o narcotráfico domina as relações entre alunos e funcionários, assim como o funcionamento da instituição escolar em geral, obrigando a comunidade escolar a se submeter a determinados grupos de narcotraficantes, através de mediadores que representam a gangue no interior da escola, tendo em seu controle a área física escolar. Inclusive, existem traficantes que se matriculam nas escolas para traficar drogas e há riscos de brigas e tiroteios no próprio pátio (GUIMARÃES, 1998; ABRAMOVAY & RUA, 2002).

De acordo com Zaluar e Leal (2001), um dos principais motivos de afastamento dos alunos das escolas são as drogas. A existência de opções de trabalho informal no mercado ilegal das drogas, assim como outros tipos de crimes, contribui para diminuir a importância da escola em si, da escolarização

e das oportunidades de profissionalização que ela oferece. Além de muitas vezes, como citado acima, a escola passa a ser utilizada como ponto para venda de drogas.

Também relacionadas à violência **na escola**, as depredações, as pichações, as agressões dos alunos e a formação das gangues podem representar uma forma de expressão da busca por status grupal. O status de um indivíduo no grupo nesse caso é afirmado mediante a prática violenta, ou seja, para pertencer àquele grupo, o das torcidas organizadas por exemplo, ou para se firmar como líder de determinado grupo, é necessário se mostrar forte, derrubar, bater, ser violento. Percebe-se que no meio jovem, principalmente entre os adolescentes do sexo masculino, é muito forte o poder que os grupos exercem. Magagnin (1999, p.51) afirma que nesses casos, “os danos físicos são como uma medalha, uma demonstração de virilidade, da capacidade de se afirmar como líder”.

A segunda categoria trazida por Charlot (2005), a violência **da escola**, ocorre através da violência institucional e simbólica, cometida pela escola contra os seus alunos. Diferente da violência direta que choca e assusta, visto as consequências das ações, a violência simbólica pode passar de forma dissimulada no cotidiano da escola. Para autores que compreendem a violência simbólica de acordo com o conceito tradicional proposto por Bourdieu e Passeron (1975), a ação pedagógica pode ser considerada uma violência simbólica, pois impõe um poder arbitrário. Esse poder arbitrário constitui-se na imposição da cultura dominante, tida como correta e única passível de ser propagada, contribuindo assim para a manutenção e reprodução das divisões desiguais das classes sociais.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311)

Segundo Guimarães (1996, p.25), a escola vai contra tudo o que diz defender. “Se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho”. Abramovay (2002)

complementa que o abuso de poder verbal e institucional, como a marginalização e a discriminação, também são considerados violência simbólica.

Já a terceira categoria apontada por Charlot (2005), a violência à **escola**, relaciona-se a práticas violentas contra professores e contra o patrimônio institucional. Nesta última situa-se a modalidade discutida no presente trabalho, as práticas violentas contra os professores, compreendida como pertencente à terceira categoria que caracteriza a violência escolar, a **violência à escola**.

Atos de violência contra o patrimônio da escola envolvem as situações de ações de vandalismos, como quebras de carteiras, mesas, vidros das janelas, de lâmpadas, roubos, entre outros. Para Guimarães (1998) esses atos podem estar relacionados à precariedade do ensino no Brasil e ainda, podem funcionar como forma de resistência as normas da escola. A referida autora ainda coloca que a escola parece estar sob a influência constante de dois movimentos, a violência utilitária dos poderes instituídos que se manifesta muitas vezes de forma simbólica, com a intenção de neutralizar as diferenças; as reações brutais e a resistência que subvertem a ordem a ser mantida.

Em relação às situações de violência entre os alunos, encontram-se ocorrências de confronto, desacato, agressão verbal, brigas em geral e ainda envolvendo uso de armas como: estilete, facas, canivetes, que são chamadas de armas brancas e de armas de fogo. Esses confrontos muitas vezes são desencadeados por motivos banais, como por exemplo, uma brincadeira de mau gosto, ou uma disputa entre namorados. Na tentativa de explicar essas situações, Maffesoli (2001) caracteriza a violência banal como a demonstração de atitudes que aparentemente se associam ao aluno e é assumida pela ritualização e não pela racionalização da violência. Os alunos utilizam a violência como meio de manifestação de afirmação pessoal, expressando seu lugar no grupo através de explosões de raiva, na prática de atos agressivos.

Assim como a violência entre alunos, a violência entre os professores e alunos se caracteriza por agressões físicas, verbais e psicológicas. Geralmente os professores não usam a violência física, porém agredem predominantemente

de forma verbal e psicológica os alunos através de xingamentos e ameaças. Já os alunos agredem os docentes geralmente em situações desencadeadas por atividades pedagógicas, tais como notas baixas e reclamações sobre mau comportamento. Numa tentativa de explicação para o fenômeno, Lucinda et al. (1999) colocam que é possível entendê-lo por uma lógica de enfrentamento, os alunos desenvolvem uma representação dos papéis profissionais na escola e quando o profissional não corresponde às expectativas, as atitudes e comportamentos violentos podem ser entendidos como estratégias de contestação destes papéis

Ainda, os professores têm de lidar com outro tipo de violência que afeta crianças e adolescentes na escola, a violência familiar. Muitas vezes, os docentes sentem-se impotentes para lidar com situações de violência que sofrem os alunos no ambiente familiar. Crianças agredidas e com dificuldades de aprendizagem são constatações desse tipo de violência que se refletem na escola, esses casos abusivos podem desencadear a prática de violência por parte das vítimas. De acordo com Olweus (1999), as atitudes emocionais negativas dos pais; a convivência da criança com pessoas que possuem comportamento agressivo; falta de limites, ou excesso de liberdade, são alguns fatores que podem motivar crianças e adolescentes para atos violento.

Para complementar a conceitualização a respeito da violência contra o docente, foi realizado um estudo exploratório² para melhor definir o que vem a ser a violência contra o professor, objetivando captar as representações sociais propagadas pela mídia digital sobre essa violência. Para a busca em diversos *sites*³ na internet que apresentassem reportagens, sendo estas em forma de vídeos ou escrita, a respeito da violência contra o docente, utilizou-se o descritor “violência contra o professor”. Foram consideradas as manchetes durante o período de recente de 2005 a 2011. Nessa busca foram localizadas 96 reportagens.

Como resultados gerais constatou-se a predominância dos casos de violência contra o docente na região Sudeste, somando 37,5% dos eventos. O lugar de mais ocorrência desses casos de violência foi a escola pública estadual, com 44,7% dos acontecimentos e os praticantes mais recorrentes

²SOARES, M. B. ; MACHADO, L. B. O Discurso Circulante na Mídia Digital Sobre Violência Contra o Professor. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012.

³Google, Diário de Pernambuco; Folha de São Paulo, Youtube, etc.

dessas ações foram os adolescentes, com 38,5% das autorias. As notícias denunciavam que 76% das agressões ocorridas eram de natureza física e desencadeadas por notas baixas e/ou reprovações de alunos com 37,5%.

Com os resultados da pesquisa, entende-se que a mídia digital representa e apresenta para o mundo a violência contra o docente como uma forma de agressão física ou moral, provocada pelos alunos ou pais de alunos no ambiente escolar, principalmente a escola pública, causando danos à integridade física e moral dos professores. Essa agressão é deflagrada a partir de situações do próprio ambiente escolar, caracterizando principalmente situações da dinâmica da sala de aula, como chamar atenção de alunos, atribuir notas baixas, reprovar, entre outros.

Apesar de a representação midiática enfatizar a agressão física por parte do alunado como característica mais forte da violência contra o docente, essa modalidade de violência pode ser praticada também pela instituição que os professores fazem parte, seja ela pública ou privada, pelos pais de alunos e por outros membros da instituição escolar. O assédio moral das instituições públicas e privadas, a desvalorização profissional, baixos salários, etc., fazem parte dos aspectos que envolvem a violência contra o professor (CHARLOT (2005), ABRAMOVAY (2002), GUIMARÃES (1998), BOURDIEU (1975), ESTRELA (2002)).

Portanto, tomando como base as concepções desses autores e ainda os achados da fase exploratória deste estudo, compreendeu-se a violência contra o professor como toda forma de agressão física ou moral, provocada por alunos, pais de alunos e a própria instituição, no ambiente escolar, causando danos à integridade física e moral dos professores. Essa agressão é deflagrada a partir de situações do próprio ambiente escolar, caracterizando principalmente situações da dinâmica da sala de aula, como chamar atenção de alunos, atribuir nota baixa, reprovação, entre outros. E, ainda, por situações que envolvem assédio moral e desvalorização profissional dos docentes.

3. Violência contra o docente: aproximações com a produção científica

As pesquisas relacionadas ao tema “violência escolar” vêm sendo realizadas desde os anos 1950 nos Estados Unidos, a abordagem da violência nesse contexto tem sofrido transformações ao longo desses anos. Observa-se inicialmente que a violência no ambiente escolar era institucionalizada. As crianças saíam de seus meios familiares e ingressavam em uma instituição de disciplina rígida, cujos métodos de punição muitas vezes envolviam castigos físicos, episódios como aplicação de palmatórias, usar chapéu com orelhas de burro, etc., as histórias de castigos que recorrentemente se ouve dos antepassados (ESTRELA, 1994).

Respaldados no discurso disciplinador (arte do bom adestramento dos corpos, para inculcar nos indivíduos uma conduta obediente e dócil) de Foucault (1987), assim como em preceitos religiosos, esses métodos eram legitimados nas escolas e duraram por muito tempo nas práticas pedagógicas. Os sujeitos deveriam ser submetidos ao “poder” legitimado socialmente da escola (BOURDIEU & PASSERON, 1975). Porém, o avanço dos estudos sobre a infância, o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos leva a se destituir o uso de castigos físicos e apoiar o planejamento didático no conhecimento sobre a natureza infantil. As situações de violência nas escolas estão de longe de ser um fenômeno da atualidade, porém o uso da violência na escola, de institucionalmente justificado passou a ser visto como violação de direitos e abuso de poder.

Atualmente as autoras, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, vêm desenvolvendo estudos significativos sobre a violência escolar no Brasil. Em pesquisa intitulada Violência nas Escolas, subsidiada pela UNESCO e publicada em formato de livro, Abramovay & Rua (2002) traçam as características da violência escolar em âmbito nacional. Segundo as autoras, estudos sobre a temática aparecem com mais força no Brasil a partir da década de 80, os resultados obtidos dos estudos feitos nessa época apontam que as principais formas de violência na escola eram relacionadas ao crime contra o patrimônio público, como depredação e pichações.

Os estudos que versam sobre a temática a partir da década de 1990, atentam para as formas de agressão interpessoal principalmente entre alunos, dessa problemática surgem os estudos sobre *bullying* e outras questões das relações de violência entre estudantes. Como citado anteriormente, o termo “*bullying*” é utilizado para descrever práticas constantes de violência entre pares, tais como: colocar apelidos, ofender, humilhar, discriminar, excluir, intimidar, perseguir, assediar, amedrontar, agredir, roubar os pertences, ameaçar, estudantes ou grupos de estudante (FANTE, 2005).

A partir dos anos 2000, percebe-se que outro aspecto tem se configurando nas relações de violência na escola. Além dos fatores citados anteriormente (violência contra o patrimônio e nas relações do alunado), a violência contra o docente por parte do aluno, pais de aluno e da instituição, vem tomando destaque na mídia. Não que esse tipo de violência não fosse encontrado anteriormente, mas observa-se que em meados dos anos 2000 cresceram as notícias sobre casos em que os professores estão no papel de vítima.

Candau (1999) investigou, na cidade de Rio de Janeiro, o tema da violência escolar no universo dos professores da rede pública. A maioria dos entrevistados apontou a prática de agressões físicas e verbais entre os alunos como uma das modalidades mais frequentes encontradas na sua experiência de trabalho. No entanto, as depredações e agressões ao patrimônio foram apontadas pelos professores como o tipo de violência incidente com menor frequência, corroborando para constatação de que a mudança dos atos de violência ocorridos na escola é de fato confirmada.

Quando fala sobre incivildades (grosseria, comportamento agressivo, ataques pessoais, etc.) nas escolas, Debarbieux (1996) aponta que o comumente entendido como perda do referencial docente, configura-se como instrumento para se pensar a degradação do clima escolar, quebra de regras e expectativas de convivência e dos pactos sociais que perpassam as relações humanas. O que vemos recentemente, no entanto, é que essas incivildades estão assumindo um caráter mais problemático, ultrapassando a barreira da indisciplina e configurando-se, algumas vezes, como crime. Desta forma, é

pertinente buscar como essa violência contra o professor vem sendo trabalhada na literatura.

Para delinear a temática no âmbito das pesquisas nacionais, as buscas foram delimitadas a artigos em periódicos, como também à base de dados das reuniões nacionais da ANPEd e as produções (teses e dissertações) do Programa de Pós Graduação em Educação - UFPE e da CAPES. Realizou-se um levantamento nos periódicos Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade e Psicologia e Sociedade, em busca de artigos com os seguintes marcadores: “violência contra o docente” e “representações sociais da violência”. Contudo, estudos específicos abordando a violência contra o professor não foram encontrados, foi redefinido então o marcador para “violência escolar”.

Ao todo foram encontradas 13 produções que abordavam a temática da violência escolar, destas 13 produções apenas quatro traziam o professor como sujeito dos estudos. Destacou-se ainda que essas pesquisas não focalizam a violência contra o docente especificamente, e sim as visões ou modos de pensar desses profissionais acerca do fenômeno de uma forma mais ampla. Contudo, trabalhos que abordassem a violência contra o docente especificamente, e ainda utilizando as representações sociais não foram localizados nessas fontes.

Com a categorização desse material, constatou-se que as pesquisas sobre violência nas escolas têm focalizado, principalmente, as diversas formas de violência às quais os alunos são vítimas, deixando em segundo plano a situação dos docentes perante tal fenômeno. 31% das produções objetivam entender a violência escolar a partir da visão dos alunos, principalmente os adolescentes. Estudos como os de Pinheiro e Williams (2009), Ribolla e Fiamenghi (2007) e Antunes e Zuin (2008), por exemplo, são investigações significativas que discutem a violência escolar tendo como principais sujeitos os alunos. Diante desse quadro, Vilela e Coelho (2006) alertam para a necessidade de se atentar para as implicações da violência para a prática dos professores, visto o agravamento do fenômeno.

Destacou-se dessa forma, que investigações sobre as implicações da violência contra o professor sob a ótica docente não tem sido prática comum nos estudos sobre a temática, sendo privilegiadas as impressões dos alunos sobre tal fenômeno. No entanto, o levantamento realizado não autoriza a considerar incipientes os trabalhos que utilizam os professores como sujeitos das pesquisas sobre violência escolar, porém a violência contra o docente não se configura como objeto de estudo nas pesquisas localizadas.

Na revisão de literatura foram localizados trabalhos que consideraram professores e outros membros da comunidade escolar, como gestores e pais de alunos, como sujeitos das investigações sobre a violência escolar. A pesquisa de Nascimento e Trindade (2007) intitulada “Os significados da violência para professores de escolas públicas de Belém”, procurou identificar os significados da violência na escola para professores de escolas públicas da referida cidade. Para isso, aplicaram um questionário com 58 professores em 04 escolas do ensino médio de Belém-PA. Os resultados revelaram que os professores entendem a violência como agressões diversas, que vão desde prejuízos físicos a outros. Esta é causada tanto por conflitos externos como internos à escola e os principais sujeitos apontados como produtores de violência são os alunos.

A abordagem sociológica para a compreensão do fenômeno da violência escolar também é muito recorrente nas pesquisas, somando 25% das produções. Essas pesquisas abrangem a relação da violência com as condições históricas, sociais, econômicas e políticas da sociedade, discutindo o papel da educação em geral e da educação escolar, em particular, para um tipo de relação social que torne desnecessária a violência. Como ilustração de trabalhos como esse está o estudo de Sousa, Lira e Souza (2011), “As violências da concretude e invisibilidade do medo: a visão de professores de escolas públicas” que investigou como os professores compreendem e vivenciam o medo nas escolas públicas do Distrito Federal. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas objetivas, realizado com 110 professores. Os resultados indicaram, dentre outras coisas, a existência de

situações de violência que afetam a saúde dos docentes e que as escolas têm ignorado esses conflitos.

Em pesquisa intitulada “Violências na escola”, Macedo e Bonfim (2009) focalizaram a violência no ambiente escolar; formas de manifestação e percepções de alunos e professores sobre esse fenômeno. O estudo foi realizado em oito escolas públicas de três municípios do Maranhão: São Luís, Timon e Açailândia e envolveu 566 sujeitos, sendo 446 alunos do ensino fundamental e médio e 120 professores. Os resultados mostraram que a violência se expressa de diferentes modos, mais explicitamente por meio de agressões verbais e de incivildades; ou discretamente, através de ameaças e de atitudes preconceituosas que fragilizam as relações interpessoais.

Destaca-se novamente que apesar desses trabalhos considerarem o professor como sujeito da pesquisa, os estudos não se debruçam especificamente sobre a violência contra esse profissional no ambiente escolar.

As pesquisas que abordam a violência na formação inicial ou continuada dos professores somam 23% das produções localizadas. Ilustram essas pesquisas, trabalhos como o de Gomes e Pereira (2009), intitulado “A formação do professor em face das violências das/nas escolas”. Nesse trabalho, o objetivo era inquirir estudantes de licenciaturas diversas, a respeito do conhecimento adquirido na universidade para enfrentar situações de violência no cotidiano escolar. O estudo desenvolvido a partir de grupos focais, com licenciandos da Universidade Católica de Brasília, indicou a necessidade da construção de uma teoria-prática mais adequada para enfrentamento do fenômeno, assim como efetivar a discussão da temática nas disciplinas curriculares na tentativa de encontrar soluções para a violência nas escolas.

Implicações da violência familiar para a escola somam 8% das pesquisas localizadas, esses estudos *grosso modo* procuram articular os casos de violência sofridos por crianças e adolescentes no meio familiar, com a violência ocorrida no ambiente escolar. Pinheiro e Williams (2009) focam justamente nessa temática quando investigam a associação entre intimidação entre pares e violência intrafamiliar. Na pesquisa “Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental”, essas autoras contam com a

participação de 239 estudantes, com idades entre 11 e 15 anos, sendo 34,7% meninos e 65,3%, meninas. Eles responderam a um questionário com itens que investigavam a exposição dos estudantes à violência interparental e questões que mediavam a violência física e psicológica cometida por mães e pais contra os participantes. Os resultados apontaram para associações entre violência doméstica e o *bullying* na escola, com peculiaridades de acordo com o sexo dos participantes e ainda que, estar exposto à violência interparental pode se associar com ser alvo/autor de *bullying* na escola.

Constatou-se também que 8% da produção de artigos sobre o tema, abordam a violência e a identidade docente. Esses trabalhos discutem a relação entre os conceitos de violência e autoridade no contexto escolar e na relação professor-aluno. Trazem o debate sobre a natureza institucional da violência escolar e as abordagens clássicas sobre a temática, indicando que há violência "produtiva" embutida na ação pedagógica (AQUINO, 1998; ANTUNES & ZUIN, 2008).

Os estudos que buscam as representações sociais sobre o fenômeno são menos recorrentes na literatura, somando 5% do total das produções. Destas investigações pôde-se destacar Eyng, Gisi e Ens (2009), que utilizaram o aporte das representações sociais para investigar sobre as violências que se manifestam no cotidiano escolar. Essa pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira com 728 alunos de ensino fundamental e médio e 57 professores em sete escolas públicas do Estado do Paraná, mediante o método da associação livre de palavras. A segunda, numa escola pública estadual de grande porte, envolveu pais, alunos, professores e profissionais pedagógicos e administrativos. Os resultados evidenciaram que o fenômeno das violências nas escolas é percebido de modo diferente pelos diferentes protagonistas, o que pode estar associado ao fato deste fenômeno não ter se constituído, em âmbito geral, nas escolas, como uma questão para análises coletivas e proposição de ações conjuntas.

A representação social da violência entre professores, gestores e alunos de quatro escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública da cidade de Taubaté, Vale do Paraíba, foi alvo do estudo de Oliveira, Chamon e

Maurício (2010). As entrevistas semi estruturadas com gestores, professores e alunos, revelaram que a maioria dos professores e gestores percebe a violência na escola e a representa como um fenômeno que se origina na sociedade e se reflete na escola. Já os alunos, representam a violência como advinda dos desequilíbrios familiares, da ausência de afetos e falta de limites entre os membros familiares. Evidenciam nesse estudo que a violência tem se tornado um fenômeno naturalizado no espaço escolar e o diálogo entre seus agentes necessita ser resgatado.

Tendo em vista as pesquisas analisadas, constatou-se que a produção científica sobre a violência tem sido realizada predominantemente a partir de duas perspectivas, uma psicologizante que aborda aspectos interpessoais da violência e uma abordagem sociológica, que enfoca o contexto que essa violência ocorre. Desta forma, focalizou-se também uma busca nos Grupos de Trabalhos (GTs): 20 - de Psicologia da Educação e 14 - de Sociologia da Educação, das Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPed). A escolha das reuniões da ANPed se deu devido a sua amplitude, pois congrega a produção da pós-graduação em educação em âmbito nacional.

Foi realizado um recorte dos artigos publicados nos *sites* das reuniões anuais com a temática violência escolar, no ano de 2000 na 23ª reunião, até a 34ª no ano de 2011. Destacou-se, que a temática da violência escolar tem sido considerada de forma esporádica nas reuniões anuais e que a violência contra o docente não aparece em nenhum dos trabalhos no período em questão.

A partir da investigação sobre os onze anos dos GTs 14 e 20 das reuniões anuais, foram identificados e agrupados os trabalhos de violência nas seguintes categorias: 1) Indisciplina; 2) Violência escolar para adolescentes; 3) Violência escolar e crise social; 4) Violência de gênero na escola; 5) Representação Social de violência na escola; e por último, 6) Violência escolar na visão de professores.

Mesmo com o recorte temporal de 2000 a 2011, localizou-se o trabalho apresentado por Guimarães em 1996. Neste ano, na 19ª RA, foi apresentado no GT de Sociologia da Educação o primeiro trabalho abordando diretamente o

tema. No trabalho “Escola, Galera e Narcotráfico: novos padrões de relacionamento entre a escola pública de 1º grau e o meio urbano da cidade do Rio de Janeiro”, a autora analisa em algumas escolas do Rio de Janeiro (localizadas em regiões com reconhecido grau de conflitos sociais) as relações que se estabeleciam a partir de três movimentos distintos: o narcotráfico; as galeras – os grupos de rua, relativamente organizados e constituídos por jovens da periferia urbana; e movimentos juvenis com diferentes formas de mobilização para aglutinar jovens nas áreas pesquisadas.

A pesquisa demonstrou como a ação sistemática desses diferentes movimentos sobre a instituição escolar, interfere em sua organização e afeta sua capacidade de cumprir as funções que lhes são atribuídas pela sociedade. Chamou atenção também, pela situação dos professores que naquela ocasião revelaram seu medo e sua impotência diante do controle exercido sobre a escola, pelos líderes das transgressões, para que a escola não atrapalhasse seu movimento e sua liderança.

Desde então, a situação da violência em situações escolares tem ocupado fortemente as notícias midiáticas, porém, o problema não se configura como tema expressivo nas reuniões da ANPed que se seguiram. Na RA de 2001, uma mesa redonda organizada pelos grupos de trabalho Educação Popular, Educação Fundamental, Sociologia da Educação e Educação de Jovens e Adultos, abordou diretamente o tema “Violência e Escola”, porém a temática não teve continuidade nesse fórum.

Nas Reuniões da ANPed, realizadas na presente década dos anos 2000, poucos foram os trabalhos cujo tema Violência Escolar esteve explícito. As aproximações com o tema se situam na abordagem de problemas relacionados com indisciplina e condutas consideradas inadequadas no ambiente escolar. Os trabalhos que abordaram a indisciplina contam com 40% das produções da ANPed. O estudo de Freller (2001), “Trabalhando com pais de alunos sobre a indisciplina escolar: um desafio para o psicólogo” é um exemplo dessas investigações. A pesquisa feita durante dois anos, em duas escolas públicas de São Paulo, utilizou como instrumento entrevistas com pais de alunos que buscaram ajuda de psicólogos para trabalhar questões de indisciplina de seus

filhos, como também entrevistas com professores a respeito de situações de indisciplina que ocorriam na escola. A autora conclui que atos considerados como indisciplina não podem ser interpretados apenas como impulsos agressivos, são gestos ilustrados a partir de um sofrimento específico, por indivíduos que buscam interagir com a cultura escolar e contribuir para a evolução da mesma.

Ainda Fernandes (2001), buscou entender a indisciplina a partir de um estudo de caso em uma escola estadual, envolvendo alunos da 7ª e 8ª séries, assim como seis professores dessas turmas. A pesquisa chamada de “Um estudo sobre o engendramento da indisciplina no cotidiano escolar”, observou processos interativos ocorridos no cotidiano escolar, capazes de produzir atos de indisciplina, tendo em vista as normas disciplinares da escola, os valores e vivências dos atores nela envolvidos. Os resultados apontaram que na acolhida e tentativa de uma ação conjunta, a escola poderá constituir-se como espaço formador e não conformador, abrigando as diferenças e ao mesmo tempo, utilizando regras como um recurso a solidarizar jovens e adultos nas suas tarefas cotidianas, nos espaços e tempos escolares.

Na perspectiva de entender a violência escolar pela visão de adolescentes, apareceram 27% dos trabalhos publicados na ANPed. O trabalho de Camacho (2001) ilustra essa temática. Na pesquisa “A violência nas práticas escolares de adolescentes”, a autora identifica, através de observações, questionários e entrevistas, questões sobre a violência praticada por adolescente, com alunos de 5ª a 8ª série de escolas públicas e privadas, em Vitória-ES. A autora conclui dizendo que na escola particular há dificuldade de identificação de atos de violência, sendo encarados como fatos de outra natureza, como indisciplina. Já na unidade escolar pública, um de seus principais problemas é a presença do fenômeno da banalização da violência sendo provocada pela enorme frequência das práticas. Assim, de tanto presenciar a violência, as pessoas passam a se mostrar insensíveis a ela.

A busca de explicações para a violência escolar a partir de considerações sobre crises sociais apareceram em 12% das produções. Em geral, nesses trabalhos os autores entrelaçam as questões da violência com

teorias sobre a sociedade, a escola aparece como um setor de reprodução social ou gerador de violências, institucionais ou interpessoais. Ilustrando esses trabalhos apontou-se Tigre (2003), na tentativa de associar a violência escolar com as mudanças socioculturais. A pesquisa foi realizada em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa-PR e teve como sujeitos professores, equipe técnica pedagógica, funcionários e pais de alunos, além da responsável pelo Conselho Tutelar e dois policiais que faziam parte da Patrulha Escolar. Foram realizadas observações e entrevistas. Com a pesquisa, a autora indica que a escola deve preocupar-se com a formação da pessoa e do cidadão, através de projetos de cooperação e participação dos jovens em atividades sociais, para fomentar atitudes de valores positivos aos seus alunos.

Trabalhos que abordaram a influencia do gênero em relação à violência escolar reuniram 6% das produções. A pesquisa de Cruz (2005), “Relações de gênero, conflito e violência nas séries iniciais”, é um desses trabalhos que objetivam entender os conflitos entre meninos e meninas que geram situações de violência na escola. O trabalho de Cruz identifica conceitos de jogos de gênero para analisar relações entre crianças em uma escola pública paulista. Para isso, ela fez observações de 240 crianças no recreio, principalmente das 3^{as} e 4^{as} séries e posteriormente entrevistas com 54 crianças dessas séries. Nos resultados a autora aponta a necessidade de ultrapassar a ideia de que a escola reproduz as relações de gênero presentes na sociedade e de que as crianças, por sua vez, reproduzem as concepções do mundo adulto.

As representações sociais de violência são de especial importância para esta investigação, visto que se configuraram como referencial teórico-metodológico para a compreensão da violência contra o professor. Nas reuniões anuais, apenas 5% dos trabalhos objetivaram identificar as representações de agentes escolares a respeito da violência escolar. Placco (2007), por exemplo, procurou identificar as representações de violência para 11 professores do Ensino Médio de uma escola estadual do Estado de São Paulo. Como instrumentos de coleta foram utilizados questionário e dois grupos focais com os professores. Os resultados apontaram que a formação do professor em relação às situações de violência tem sido realizada por iniciativa

de especialistas em caráter de capacitação, contribuindo para que os professores considerem que essa tarefa não pertence a eles, não faz parte do seu treinamento profissional. Para que modos de enfrentamento possam ser compreendidos como tarefa educativa, é necessário que questões sobre a violência sejam incluídas e discutidas nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

Ainda na perspectiva dos trabalhos que se aproximam do objeto de estudo, foram localizadas 4% das investigações que objetivaram compreender a violência escolar sob o ponto de vista dos professores. O trabalho de Lobato (2006), realizado com 16 professores de quinta a oitava série da Rede Municipal de Belém-PA, procurou identificar questões sobre a violência na escola para esses professores. Para isso, realizou entrevistas semi estruturadas. As constatações da autora apontam para a necessidade de um olhar atento para a organização do trabalho pedagógico da escola, em relação à violência. Como também a atuação do professor nas dificuldades de trabalhar com a problemática da violência, ocasionadas pela ausência da temática nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes participantes da pesquisa.

Ressalta-se que os trabalhos que procuraram entender a problemática da violência sob a ótica dos professores, destacam a falta de preparo dos docentes em relação à temática nos cursos de formação. Os docentes não se consideram preparados para lidar com situações de violência na escola. Ainda que os trabalhos utilizem o professor como sujeito, a violência contra o docente não é contemplada nessas pesquisas, indicando a carência e necessidade de investigações sobre a temática.

Contudo, na última RA realizada em outubro de 2011, a violência escolar aparece explicitamente no GT de Psicologia da Educação, com o minicurso intitulado “A violência na escola”. Neste minicurso foram abordados aspectos gerais sobre a violência escolar, possíveis causas e alguns projetos de enfrentamento para o fenômeno. Porém, não aprofundou questões sobre a temática, nem promoveu debate teórico sobre o fenômeno, tratou-se de um resumo geral sobre como está se manifestando esse fenômeno nas escolas.

Dessa forma, constatou-se que apesar da complexidade, a temática da violência contra o professor ainda não é recorrente nas pesquisas da área educacional. O professor tem sido silenciado perante os fatos de violência contra ele mesmo. De certa forma, esta lacuna na produção científica contribui para afirmar a relevância do trabalho de pesquisa aqui proposto, ou seja, desejamos dar vez e voz ao docente, que com o presente estudo terá a oportunidade de olhar para a violência contra si próprio e as interferências desta para o trabalho que desenvolve enquanto docente.

Ainda na busca de delinear o quadro das produções a respeito da violência contra o docente, foram analisadas no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) as dissertações e teses defendidas que se aproximassem da temática. Para o levantamento dessas pesquisas, foi utilizado o banco de dados digital das publicações dos 30 anos do PPGE, desde o ano de inauguração, 1978, até o ano de 2008. Para encontrar as pesquisas de 2008 até 2011, foi utilizado o *site* da biblioteca da referida Universidade, que contém as publicações mais recentes. Como descritores para a busca das produções, foram utilizados os seguintes marcadores: “violência escolar”, “violência contra o docente” e até “indisciplina”.

É interessante destacar que nos 30 anos do Programa, apenas duas dissertações consideraram violência como objeto de investigação e que em relação às teses, não foi encontrada nenhuma que se relacionasse à temática. A dissertação de Izabel Sena, defendida em 2011, traz como título “Educação e violência sob os olhares e as vozes dos estudantes moradores da favela do Coque”. O objetivo da pesquisa foi analisar as percepções de estudantes moradores da comunidade do Coque, umas das mais conhecidas favelas da cidade do Recife, a respeito da educação, buscando situá-la na vida desses jovens. Através do método história de vida, Sena (2011) realizou a investigação em duas escolas públicas estaduais da comunidade do Coque, utilizando entrevistas com estudantes do Ensino Fundamental e médio das escolas citadas. Os resultados indicaram que as relações estabelecidas entre os alunos e os agentes escolares são, em sua maioria, desarticuladas da realidade que

extrapola os espaços escolares. Para os entrevistados, a educação se constitui nas relações familiares onde os pais repassam os conceitos, os valores morais e os comportamentos entendidos como adequados para seus filhos.

Apesar de não se aproximar com temática da violência escolar, a segunda dissertação analisada também aborda questões de violência e educação. A pesquisa “Educação e violência nas histórias em quadrinhos de Super-Heróis – a percepção dos leitores de Batman”, defendida por Fábio Paiva também em 2011, buscou estabelecer uma relação entre a educação e as histórias em quadrinhos (HQs) de super-heróis. Paiva (2011) realizou uma apresentação do tema violência com atenção voltada aos quadrinhos de super-heróis. Por meio de entrevistas com leitores de HQs, o autor apresenta questões ligadas à violência, a apropriação de conhecimentos, a recepção e retenção de informações e ao aspecto de entretenimento das HQs. Nas conclusões, o autor aponta que a violência contida nas HQs de super-heróis, faz parte do bojo de relações sociais no qual está inserida a produção de todos os meios de comunicação, sendo uma reprodução de padrões sociais existentes.

Para finalizar, ainda foi tomado como base de dados, o banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Pesquisou-se no *site* da referida instituição, dissertações e teses que tratassem da temática da violência contra o docente. O marcador de busca utilizado foi “Violência Professor”. Foi identificado um total de 502 trabalhos que abordavam a violência escolar, no período de 1994 a 2012, dentre os quais 10 se referiam a violência contra o professor. Porém, pesquisas utilizando a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico, bem como considerando a violência contra o professor como objeto de pesquisa, não foram encontradas.

O levantamento das pesquisas sobre a violência contra o professor, possibilitou destacar a lacuna existente na produção de trabalhos que versam sobre a temática. Estudos que utilizaram os professores como sujeitos foram localizados, porém pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais (TRS) que tivessem, especificamente, a finalidade de compreender a

violência sofrida pelos docentes não foram encontradas. Reitera-se assim, a relevância do presente trabalho, pois adentra em uma área pouco explorada, mais ainda sob a perspectiva da TRS que possibilita um referencial teórico-metodológico, no mínimo diferente. No capítulo a seguir, será tratada a referida Teoria e seu valor heurístico para a compreensão do fenômeno da violência contra o professor.

1º CAPÍTULO
A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 A Teoria das Representações Sociais

1.1.1 Origens e expansão da Teoria das Representações Sociais

A pesquisa de Serge Moscovici, "*La Psychanalyse: son image et son public*" (1961), publicada no Brasil sob o título "A Representação Social da Psicanálise" (1978), contém a matriz da denominada Teoria das Representações Sociais (TRS). Essa investigação francesa que deu início a TRS tratava de como os conceitos da psicanálise deixavam seu território original, povoado por especialistas e passavam a integrar o pensamento comum, a vida cotidiana das pessoas (SÁ, 2002). Esta obra marca um período de renovação da tradicional Psicologia Social norte americana, compreendida como uma subdisciplina da Psicologia, centrada principalmente nos processos psicológicos do indivíduo e fortemente marcada pelos métodos experimentais.

A Psicologia Social, com a vertente europeia proposta por Moscovici através da obra de 1961, apresenta uma perspectiva centrada nas relações entre os comportamentos individuais, com os fatos históricos e sociais. Farr (1995) aponta essa distinção, portanto, da Psicologia Social originalmente norte americana que privilegia a individualização do social através de métodos experimentalistas, representada por G. Allport (1954); com a Psicologia Social no paradigma europeu proposto por Moscovici, que procura situar o indivíduo com seus comportamentos e suas práticas sociais. Moscovici também renova as bases metodológicas e conceituais dessa área de conhecimento.

Na tentativa de considerar tanto os fatos sociais quanto os comportamentos individuais em uma relação dialética, Moscovici (1978) busca no conceito primitivo de Representação Coletiva, proposto por Émile Durkheim em 1898, as bases para formular sua teoria. As representações coletivas constituem um conceito utilizado por Durkheim para explicar os fenômenos sociais, para ele existe uma relação de prioridade em relação aos conceitos socialmente elaborados, sob as ideias construídas individualmente.

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram,

misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo está aí como que concentrada (DURKHEIM, 1989, P. 11).

Além dessas representações coletivas não dependerem dos sujeitos para sua produção e reprodução, elas se opõem de maneira coercitiva e genérica aos próprios sujeitos. Essas representações coletivas são consideradas então como fatos sociais, “cujas causas e origens não podem ser encontradas senão na própria sociedade que o produziu, o meio social explicaria todas as relações entre os sujeitos” (RESES, 2003, p. 191). Os fatos sociais para Durkheim são manifestações da sociedade que possui “existência própria, independentes das manifestações individuais que possam ter” (DURKHEIM, 1974, p. 11).

Contudo, o conceito durkheimiano limita as representações às ações coletivas, deixando as ações individuais em segundo plano. Partindo desse pressuposto, Moscovici acrescenta outros fenômenos ao campo de estudo das representações coletivas na tentativa de promover uma comunicação dialética entre indivíduo e sociedade, estabelecendo então as chamadas representações sociais. Moscovici não despreza a perspectiva individual e a articula com as experiências e visão de mundo, geradas pelo todo social. As representações coletivas são tidas como elementos explicativos em si mesmos, em contrapartida, as representações sociais são encaradas como fenômenos que se referem a sociedades modernas, mais complexas (SÁ, 2002).

Uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade seria via representação social, compreendida então como “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originário na vida diária no curso de comunicações interindividuais” (MOSCOVICI 1981, p.181). Na mesma linha, Jodelet constrói o mais popularizado conceito da Teoria, em que as representações sociais são caracterizadas como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada que têm um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 1989, p. 43).

Para que um fenômeno se torne uma representação social é preciso que ele seja objeto de discussão de grupos, gere estranheza ou incômodo. A violência contra o docente se acomoda nessas características e por isso é tomada como objeto de representação social, uma vez que mexe com o cotidiano e a intimidade das pessoas. Menin, Shimizu e Lima (2009, p.555) explicam que:

Um objeto de representação social é, necessariamente, um objeto de relevância ou “força” social para um grupo de sujeitos, de modo a provocar a construção das representações em torno de si, e isso não ocorre com qualquer objeto.

As representações sociais compreendem desta forma, uma modalidade de conhecimento particular que objetiva a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, visto que elas envolvem ao mesmo tempo os estímulos e as respostas a determinado objeto ou fato social. Por conseguinte, essas representações possuem quatro funções essenciais que abrangem toda essa dimensão de significação e ressignificação social: a função de saber, de explicar e compreender a realidade; a função identitária, que define e garante a identidade permitindo a especificidade do grupo; a função de orientação, guiando comportamentos e práticas, prescrevendo comportamentos obrigatórios e regras sociais; e a função justificatória, permitindo justificar as tomadas de posição de determinado indivíduo ou grupo social (SÁ, 2002). Moscovici ainda esclarece o que os estudos sobre as representações sociais podem ser capazes de apreender:

Como as idéias são transmitidas de geração para geração e comunicadas de um indivíduo a outro? Por que elas mudam o modo de pensar e de agir das pessoas até tornar-se parte integrante de suas vidas? (MOSCOVICI, 1991, p. 77)

Compreendendo, portanto a TRS como uma grande teoria, capaz de embasar conceitos indispensáveis para a apreensão dos questionamentos feitos acima por Moscovici, os estudos sobre as representações sociais despontam para paradigmas diferentes, que tomam forma à medida que pesquisadores as particularizam em prol de determinados fins e objetivos. Sá (2002) sugere três correntes provenientes dos estudos que tomaram como base a original Teoria das Representações Sociais, essas correntes se

desdobram em diferentes perspectivas: uma que se aproxima a aspectos antropológicos, considerada mais próxima a TRS original proposta por Moscovici, liderada por Denise Jodelet, difundida a partir de sua pesquisa sobre a loucura. A segunda corrente liderada por Willem Doise (1990) que articula a teoria a uma perspectiva sociológica, enfatizando o contexto e a reprodução da construção da representação num enfoque societal. E a terceira corrente representada por Jean-Claude Abric (1998), chamada Teoria do Núcleo Central, constitui-se como uma teoria complementar à TRS de Moscovici. Esta dá ênfase à estrutura cognitivo-estrutural das representações.

Denise Jodelet (1989) apresenta sua pesquisa sobre a representação da loucura à luz da teoria moscoviciano, que consagra a autora como quem melhor traduz, replica e dá continuidade a obra de Moscovici. Em busca de entender a questão “... *como as representações sociais da loucura explicam a relação com o doente mental, figura da alteridade?*” Jodelet revoluciona em termos de perspectiva metodológica, a teoria original das representações sociais através de um enfoque processual. Ela utiliza uma metodologia de cunho antropológico, adentrando em uma pequena comunidade francesa que tinha culturalmente o hábito de receber doentes mentais como hóspedes.

Na Universidade de Genebra, o grupo de Willem Doise centra seus estudos numa perspectiva societal da Teoria das Representações Sociais, analisando as condições de produção e circulação dessas representações nas relações intergrupais. Segundo Almeida (2009), as pesquisas lideradas por esse grupo procuram articular as representações com o estudo das relações entre grupos, por meio de uma perspectiva sociológica. Integrando na mesma análise, os modos de funcionamento da sociedade e do indivíduo, Doise (1990) dá ênfase aos aspectos divergentes do campo representacional, derivados de tomadas de posição particulares dos indivíduos nas relações sociais.

Na perspectiva teórica de Abric (1998), a representação identificada será uma representação individualmente partilhada entre os sujeitos do grupo, a partir de elementos comuns. Esses elementos padronizados são constituintes do *núcleo central* da representação. Com base nessas afirmações, Abric desenvolve uma teoria complementar chamada de Teoria do Núcleo Central,

desenvolvida pelo grupo *Midi* em Aix em Provence, na França. O grupo tem tido como objetivo identificar a constituição das representações sociais através do seu conteúdo e estrutura, para compreender assim o seu funcionamento. A abordagem estrutural da representação será retomada mais a frente, já que é adotada como referente teórico-metodológico para esta investigação.

1.1.2 Como são formadas as Representações Sociais

Arruda (2002) assinala que Moscovici define duas formas distintas de apropriação do mundo, a forma consensual e a forma científica, que geram universos sociais próprios e distintos:

Universo consensual – [...] Aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais freqüentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos.

Universo reificado (ou científico) – Se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata. (ARRUDA, 2002, p.130)

As formas de o sujeito conhecer e se comunicar no mundo, são historicamente conduzidas por objetivos diferentes e, por conseguinte, produzem diferentes representações. Moscovici considera que os universos reificados produzem as ciências de um modo geral, enquanto os universos consensuais são universos familiares em que se confirmam as crenças e as interpretações já adquiridas pelos sujeitos, em que se produzem as representações sociais.

Moscovici valoriza o saber do senso comum que, para ele, não se contrapõe ao saber científico. O senso comum não é encarado apenas como uma forma válida de conhecimento, mas como um conhecimento capaz de criar efetivamente a realidade social (SPINK, 1995). As representações sociais nos ajudam a entender e justificar essa realidade social, assim como, a conduta dos indivíduos, as posições tomadas e as ideias partilhadas entre os

grupos (SÁ, 2002). De maneira geral, a finalidade das representações é tornar algo não familiar em familiar, o que é incomum é assimilado, podendo modificar o modo de conceber o mundo e passando a fazer parte do (novo) universo consensual.

De acordo com Lima (2009), há atualmente um consenso entre os pesquisadores de que o conceito de representações sociais é polissêmico. De um lado consideram-se as representações como um processo social em que se constroem determinados significados envolvendo a comunicação e o discurso. Por outro lado, as representações são vistas como estruturas individuais de conhecimentos e símbolos. De acordo com Sá (2002), Moscovici não define o conceito de representação social, ele sugere que seja entendido como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados da vida cotidiana, com a função de orientar as condutas e as comunicações sociais dos indivíduos.

Considerada a complexidade do conceito, Jodelet (2001) aponta que o mecanismo da representação pode remeter-se a processos cognitivos e a processos intrapsíquicos, porém sempre associados às histórias de vida dos sujeitos, sua cultura e pertença social. Ainda nessa perspectiva, Doise (1993) indica que a teoria das representações sociais constituem um metassistema de regulação social, que intervêm sobre o sistema de funcionamento cognitivo dos indivíduos.

Em consideração a gênese e as funções das representações, Jodelet (2009) afirma que estas podem ser relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. Essas esferas se entrelaçam no sentido de compreender que: não há indivíduo isolado; não há pensamento solto, sem significação; que o contexto social de interação e inscrição tem de ser considerado; e que ainda, o espaço social e público permeiam as construções das representações no sentido de que “toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito” (JODELET, 2009, p. 696).

Assim, representar um objeto é reconstruí-lo, é significá-lo e ressignificá-lo através dos processos psíquicos, intrapsíquicos e sociais. A comunicação

que se estabelece entre o conceito e a percepção de determinado objeto social, transforma-o em algo concreto, real para o indivíduo que o representa. Para Moscovici, a representação de um objeto teria em sua estrutura duas faces: a face figurativa e a face simbólica, que são indissociáveis tais como as faces de um papel. Isso implica dizer que cada figura ou objeto corresponde a um sentido e cada sentido a uma figura. Desta forma, nos processos de representação, uma figura é, e simultaneamente recebe sentido pelos sujeitos, passando a ser integrada no universo social. Essa representação do objeto é construída a partir de dois processos, a objetivação e a ancoragem (SÁ, 2002).

A objetivação é o processo pelo qual construímos o conhecimento de algo novo. Quando nos deparamos com o estranho, com algo desconhecido, o não familiar, selecionamos o que é possível dessa nova informação a partir de nossa experiência prévia, nossos conhecimentos já existentes, nossos valores, crenças ou hábitos. Após o estranhamento inicial, esse novo vai se incorporando nos esquemas cognitivos e, de acordo com Jodelet (2001), se torna o núcleo figurativo da representação. Segundo a autora, esse núcleo figurativo tende a apresentar um aspecto imagético do que foi apreendido, torna-se objetivado. A figura alheia recompõe-se nas estruturas mentais, passando a parecer natural. Já não causa estranhamento.

Já no processo de ancoragem é dado sentido a esse objeto que se naturalizou cognitivamente e já se apresenta como compreensível. Segundo Sá (2002) ancorar é tornar o objeto inteligível. O conhecimento adquirido se enraíza no meio social, integrando-se ao universo consensual. O novo passa a fazer parte do mundo. Dessa forma, diz Jodelet (2001) que a ancoragem é a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente no universo interior, um objeto que, inicialmente, está alheio.

Para Vala (2000), existem alguns determinantes sociais que levam a construção das representações sociais de determinados objetos. De acordo com Moscovici (2003), constituem-se três fatores que compõem as representações sociais: *a dispersão da informação, o engajamento ou*

focalização e a pressão à inferência. A dispersão da informação ilustra que as informações são disseminadas de maneira desigual e descentralizadas na sociedade. O engajamento ou focalização indica o interesse do indivíduo a respeito de determinado objeto ou assunto. Esse interesse implica na ação do indivíduo em relação ao pensamento construído coletivamente por um grupo, compartilhando opiniões e construindo representações sobre determinado objeto ou acontecimento. A pressão à inferência é o meio pelo qual ocorre a imposição do grupo sobre seus participantes, tendo como princípio norteador das representações construídas, o querer da maioria (ou todos) dos participantes do grupo.

1.2. Abordagem estrutural das Representações Sociais

No final da década de 1970, Jean-Claude Abric apresentou em seu doutorado na *Université de Provence*, uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais. Para o autor, a organização dos elementos que compõem a representação estaria hierarquizada em torno de um núcleo central que daria significado a representação. Surge então, uma teoria complementar à Teoria das Representações Sociais, chamada de Teoria do Núcleo Central (TNC). Segundo Abric (1994a), uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes de um dado objeto social. Este conjunto de elementos é organizado em uma estrutura, por sua vez constituída por elementos periféricos e elementos centrais.

Toda representação está organizada em torno do núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação. (Abric, 1998, p.67).

O grupo *Midi*, (composto por autores do Sul da França, na região de Aix-en-Provence e de Montpellier, que têm desenvolvido tal teoria e a pesquisa empírica nela fundamentada) vem de uma tradição metodológica experimental. No entanto, o uso do experimento por esse grupo não está relacionado à abordagem experimental tradicional, que decorre da análise em laboratório de situações isoladas do contexto social. De acordo com Sá (2002), o grupo *Midi*

se preocupa em captar os construtos das atividades cognitivas pelas quais os indivíduos reconstituem o real atribuindo a ele funções específicas, não se limitando apenas a observação de fatores e comportamentos diretamente observáveis.

É interessante destacar que o conceito de centralidade postulado pela TNC, decorre dos estudos de Fritz Heider (1944) e Solomon Asch (1946), pioneiros pesquisadores da Psicologia Social moderna. Em 1958, Heider propôs a Teoria da Atribuição cuja ideia central é a de que as pessoas tendem a atribuir o comportamento de alguém a disposições internas ou a situações externas.

O homem deseja conhecer as fontes de suas experiências, saber de onde vem, saber como surgem, não apenas por curiosidade intelectual, mas também porque essa atribuição lhe permite compreender o seu mundo e prever e controlar acontecimentos referentes a eles e aos outros. (HEIDER, 1970, p. 169)

Segundo Sá (2002), Abric se apoia nas colocações postuladas por Heider que visam compreender os processos de percepção social em núcleos unitários de significado. Assim como, nas ideias de Asch (1946), a respeito da formação de impressões. Segundo Carvalho (2012), para Asch alguns traços (soma de informações que temos a respeito do outro) adquirem maior importância na formação da impressão de determinado indivíduo. São os chamados traços centrais, responsáveis pela formação integrada da impressão. A transformação dos traços centrais modifica radicalmente a impressão. Asch distingue então traços centrais dos traços periférico, estes seriam os que possuem menos importância no processo de formação das impressões.

Ainda sobre a construção teórica da TNC, Sá (2002, p.111) indica que Abric se baseou nas ideias propostas por Moscovici a respeito do “núcleo figurativo” da representação. De acordo com Lima (2009, p. 101), este núcleo se refere a “uma estrutura imagética em que se articulam os elementos do objeto de representação selecionados pelos indivíduos ou grupos, em função de critérios normativos e culturais”. Ele é a expressão da produção dos indivíduos a respeito de sua realidade social. Apesar de Abric retomar o conceito de núcleo figurativo, ao tratar do núcleo central das representações

ele deixa claro que o mesmo não tem caráter imagético, como ocorre com o núcleo figurativo. O núcleo central corresponde à estrutura dos elementos que dão significado a representação social.

Assim como Asch (1946) compreende a existência de traços centrais e traços periféricos nas impressões, Abric postulando a constituição de um núcleo central nas representações sugere a existência de instâncias não centrais. Mais adiante, as contribuições de Claude Flament para a TNC vêm justamente na consideração desses elementos não centrais das representações, os elementos periféricos, como parte também importante do sistema cognitivo-estrutural das representações.

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (ABRIC, 2003, p. 22).

A representação constitui-se, portanto, de dois sistemas, central e periférico. Os estudos de Flament (2001) indicam que os elementos periféricos desempenham papel fundamental na representação: organizados em torno do núcleo central, os elementos periféricos constituem a parte operatória da representação, servem de proteção em relação a possíveis transformações do núcleo central, podendo estar situados mais próximos ou mais distantes dos elementos centrais.

Embora a perspectiva original de Abric focalize o conteúdo e a estrutura da representação, não é possível estudar esta organização sem compreender o processo de construção no social, já que o postulado da teoria tem sua origem nesse próprio contexto. Embora a articulação se configure como necessária, não se constitui como tarefa fácil. Conforme coloca Sá (2002), mesmo reconhecendo a importância das tentativas em compreender as fontes de saberes que possibilitam especular a origem da construção das representações, a exigência em se pesquisar a sua gênese vem sendo atenuada justamente pela dificuldade de sua identificação.

Cumprido destacar que o grupo *Midi* centra suas pesquisas em representações sociais no desenvolvimento de possibilidades metodológicas que focalizam as transformações ocorridas em determinado contexto histórico

e social, evitando abranger o problema da gênese ou constituição tradicional das representações (SÁ, 2002). Apesar de serem procedentes as colocações de Sá, considera-se que o conteúdo e a organização da representação, identificados conforme a TNC, podem dar pistas para questões a respeito da gênese das representações. Para tal, destaca-se ser necessário maior aprofundamento nos estudos teóricos da TNC, principalmente no que concerne as relações entre as práticas e a estrutura das representações sociais.

1.2.1. O Núcleo Central das Representações Sociais

Retomando as colocações de Abric (1998), o núcleo central (NC) configura-se como um subsistema, capaz de determinar, organizar e dar estabilidade a representação de determinado objeto social. Portanto, esse núcleo estruturante caracteriza três funções básicas: i) uma função *geradora* “é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor.” ii) uma função *organizadora* “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação”. iii) uma função *estabilizadora*, seus elementos são os que mais resistem às mudanças. Através dessa função, é possível perceber diferenças essenciais entre representações (ABRIC 1998, p.31).

Para que uma representação social seja diferente, é preciso que ela se organize em torno de núcleos centrais diferentes. Por isso que se faz essencial compreender como se organiza a representação, visto que mesmo que o conteúdo seja igual, a representação pode ser diferente se a organização desse conteúdo for diferente, privilegiar ou distanciar alguns elementos. O núcleo central define a representação, ele é o elemento estável que permite que as representações se perpetuem. Os valores, as crenças e as normas comuns de um grupo são mantidos e perpetuados através do núcleo central. Se ele se modificar, modifica-se também toda a representação.

A homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em

torno de mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador de significado que eles dão à situação ou ao objeto com qual são confrontados (ABRIC, 1998). Tendo isto em vista, é possível que mesmo compartilhando valores em comum, a representação de um grupo pode não ser a mesma, pois depende da organização dos elementos de seu núcleo central.

O núcleo central de uma representação é definido através do tipo de relações que determinado grupo mantém com um objeto. Segundo Sá (2002) ele é determinado de um lado pela natureza do objeto representado, por outro, da relação que o sujeito mantém com o objeto. Há, portanto, duas dimensões que compreendem os elementos constituintes do núcleo central: a normativa e a funcional.

A dimensão normativa está ligada à história e ideologia do grupo social, ligada aos sistemas de valores sociais. Privilegia os julgamentos, estereótipos e opiniões, admitidas pelo sujeito ou grupo social no qual ele se insere. A dimensão funcional está associada a condutas relativas às práticas sociais. Estas dimensões seriam acionadas a partir do processo de ativação, segundo Abric (2003), este é o processo pelo qual os elementos do núcleo central são trazidos à tona em relação à finalidade da ocasião, quanto mais um elemento é ativado, mais ele é importante para o núcleo em questão.

O processo de ativação compreende o quanto um elemento contribui para o comportamento dos sujeitos em relação ao objeto da representação, dependendo das circunstâncias que caracterizam as posições dos sujeitos em relação ao objeto da representação, elementos, normativos ou funcionais são diferentemente ativados. Deste modo, o núcleo central desempenha um papel avaliativo, justificando os julgamentos de valor, e um papel pragmático atribuído às ações dos indivíduos (LIMA, 2009).

De acordo com Menin (2007), a função normativa está presente tanto no núcleo central como no sistema periférico. Apoiada no método de “Esquemas Cognitivos de Base” de Guimelli e Rouquette (1992), a autora afirma que três grandes funções cognitivas são suscetíveis de serem ativadas nas representações de um objeto num grupo: a) função descritiva, de descrever o objeto; b) função prescritiva (praxia), de ação relacionada ao objeto da

representação, às práticas realizadas sobre os objetos; c) função atributiva, realizar julgamentos sobre os objetivos e avaliá-lo (função judicativa). Segundo Abric, se um elemento for caracterizado pela valência mais alta em *praxia* poderá ser considerado como funcional e um elemento apresentando uma valência forte em atribuição pode ser considerado como normativo.

De acordo com Flament (2001), o termo normativo diz respeito ao que obriga a certa conformidade, relacionado ao consenso obrigatório do discurso de uma população. Seriam as formas de discurso mais partilhadas pela maioria, consensuais. O núcleo central guardaria as significações necessárias, não negociáveis e o sistema periférico guardaria as significações “normais”, condicionais, negociáveis.

Em termos gerais, o núcleo central é ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcadas pela memória coletiva que mantem o consenso, a estabilidade, a resistência e a coerência da representação. Os elementos normativos e funcionais são ativados em relação à finalidade do contexto social, da situação que exigirá aproximação de uma ou outra dimensão. A mudança de um desses elementos que compõem o núcleo provoca a transformação da própria representação.

Destaca-se que a proposição de Abric (1998) preocupa-se com a estrutura e a organização dos elementos dos subsistemas da representação. Assim, a TNC contribui para a grande teoria no sentido de delinear as razões da centralidade na estruturação e sentidos presentes em uma representação social, permitindo estabelecer comparações, assim como compreender as relações entre práticas sociais e transformações da representação.

Baseados em estudiosos do método experimental, Wachelke e Camargo (2007) colocam que quando as práticas dos indivíduos promovem mudanças irreversíveis à estrutura da representação, podem ser observados três processos de transformação: no primeiro, as mudanças das práticas são gerenciadas pelo sistema periférico, em um processo de *transformação resistente* dos elementos do núcleo central; no segundo, as ações dos indivíduos não contradizem diretamente o núcleo central, novos elementos vão se agregando a ele numa *transformação progressiva* da representação; e no

terceiro, quando as práticas sociais incidem sobre o núcleo central de modo inegociável, ocorrendo mudança imediata dos elementos que compõem o sistema central, ocorre a *transformação brutal* da representação.

Desta forma, os conteúdos das representações apresentam íntima relação com as práticas sociais. Atualmente prevalece a ideia de que existe uma interdependência em relação à construção das representações sociais: as representações sociais regulam as práticas ao passo que também surgem das diferentes práticas sociais. Rouquette (1998), porém confere a essa relação o seguinte sentido: “representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações” (ROUQUETE, 1998 apud ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2002, p.260).

Para Abric (1994), é necessário considerar os contextos sociais dos sujeitos como condicionantes práticos de construção e reconstrução das representações, uma vez que eles determinam as ações e permitem justificar as escolhas realizadas pelos indivíduos, os tipos de relações que predominam entre eles, a natureza do engajamento com determinado assunto, área ou situação. No entanto, segundo o autor é através das mudanças nas práticas que ocorre a transformação das representações.

1.2.2. O Sistema Periférico das Representações Sociais

De acordo com Campos (2003), o sistema periférico era visto como secundário na estrutura da representação social durante muito tempo, porém com o avanço nos estudos da abordagem estrutural, compreendeu-se que os elementos periféricos são indispensáveis essa estrutura. Eles protegem o núcleo central e servem como mediadores entre o cotidiano dos indivíduos com os elementos centrais da representação social.

De acordo com Abric (1994), os elementos periféricos constituem os componentes mais acessíveis de uma representação, mais passíveis a mudança. Segundo Sá (2002), os elementos periféricos atualizam e contextualizam as determinações normativas e consensuais, promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Almeida (2005) ainda

coloca que, “considerando os elementos centrais e periféricos, constata-se que a representação social é, ao mesmo tempo, estável e instável; rígida e flexível; é tanto consensual como marcada por fortes diferenças interindividuais” (2005, p. 232).

Os elementos periféricos respondem, de acordo com Sá (2002), a três funções, i) a de *concretização*: os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade e permitem a formulação da representação em termos de tomada de posição ou condutas, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; ii) de *regulação*: os elementos periféricos contribuem para adaptação da representação, as informações novas ou as transformações do meio podem ser integradas na periferia da representação e, por último, iii) a *função de defesa*, eles funcionam como elementos de resistência as mudanças a fim, de não desorganizar as representações bruscamente.

Ainda, Flament (2001) atribui outras funções aos elementos periféricos. Este sistema desempenha a função de *prescrição do comportamento*, indicando ao sujeito espontaneamente como agir em uma determinada situação; e a *função de modulações personalizadas*, permitindo a construção de representações particulares relacionadas à história de vida de cada indivíduo, porém, desde que os elementos estejam organizados em torno de um mesmo núcleo central.

A função de proteção da representação é colocada por Flament nos mesmos termos que Abric. No entanto, Flament acrescenta a noção de reversibilidade, em que elementos estranhos podem ser acrescentados ao núcleo periférico de modo a comportar as possíveis contradições entre o que o sujeito vive e a sua representação, sem que isso modifique a representação (ao menos inicialmente). É o que acontece quando os sujeitos são levados a praticar ações que contradizem seus esquemas de representação. Se os sujeitos praticarem ações contraditórias, porém em circunstâncias reversíveis, temporárias, elas serão integradas ao núcleo periférico da representação sem que o significado norteador desta sofra danos. Caso considerem que dada situação seja irreversível, levando os sujeitos a desenvolverem práticas

contraditórias ao esquema inicial da representação, a significação desta poderá ser alterada, pois, uma representação se altera quando o seu núcleo central se modifica.

Como já postulado, as colocações de Abric a respeito das práticas sociais demonstram um forte interesse do autor em localizar o seu papel na transformação da representação. Apesar de se considerar uma interdependência entre prática e representações, Abric acredita que as últimas determinam as práticas, portanto, que as representações determinam os comportamentos dos sujeitos e dos grupos. Assim, como colocado anteriormente, o autor descreve três processos de transformação de uma representação que estão intrinsicamente relacionados ao sistema periférico (exceto a transformação brutal, que ataca diretamente o núcleo central), por este se configurar como elemento de interface entre a realidade e o significado da representação (núcleo central).

O sistema periférico, por ser mais permeável, permite a diferença de conteúdo e a adaptação à realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e é por meio da relação dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido.

Esse sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas, de modo que modulações pessoais frente ao núcleo central resultam em representações sociais individualizadas (Abric, 1998, p.33).

Portanto, quando as representações compreendem o aspecto consensual assumindo caráter homogêneo, observa-se o núcleo central estável e resistente à mudança, pouco sensível ao contexto imediato dentro do qual o sujeito se relaciona socialmente. Quando as representações permitem a integração do novo, compreende-se os elementos periféricos, mais flexíveis. O núcleo central promove a geração, organização e estabilidade das representações sociais. Os elementos periféricos concretizam, regulam e preservam os comportamentos, individualizam as representações, enquanto protegem o núcleo central (LIMA, 2006).

A análise de uma representação social para Abric exige que sejam conhecidos três componentes essenciais: i) o conteúdo, ii) a estrutura interna e iii) o núcleo central. Abric (2005) nos diz que “procurar o núcleo central, é

então, procurar a raiz, o fundamento social da representação que, em seguida, modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico”. Com base nessas indicações, a presente pesquisa adotou a abordagem estrutural de Abric, para identificar o núcleo central da representação social dos professores em relação à violência deflagrada contra eles e a relação deste núcleo com seus elementos periféricos.

2º CAPÍTULO
PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 O desenho metodológico

Na tentativa de compreender as representações sociais da violência contra os professores, a partir deles próprios, esta pesquisa foi fundamentada nos postulados da Teoria das Representações Sociais e na abordagem estrutural da referida Teoria, proposta por Abric (1994). O referido autor afirma que a escolha metodológica é fundamentada pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa. Estamos, portanto, diante de uma preocupação que demanda por uma investigação de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (MAANEN, 1979). De acordo com Minayo (1999), esse tipo de pesquisa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido apenas em números, portanto se enquadra nos intuítos deste estudo, permitindo adentrar nos sentidos das ações e relações humanas.

Considerando que para a análise das representações sociais se faz necessário captar os três componentes: o conteúdo, a estrutura interna e o núcleo central, Abric (1994) aponta diferentes procedimentos para que se possa ter acesso a esses três referidos componentes: os métodos para levantamento do conteúdo; para recuperação da estrutura; e para testar a centralidade. Desta forma, indica a necessidade de uma abordagem plurimetodológica para o entendimento da estrutura da representação.

Para o levantamento do conteúdo das representações, Abric (1994) sugere a utilização de métodos interrogativos (entrevistas, questionários, métodos associativos, evocações livres, etc.). Para o acesso a organização interna da representação, se faz importante considerar os elementos que compõem o núcleo central, avaliando posteriormente esses elementos através de testagens desse núcleo (comparações, contestações, etc.).

Moliner (1994) descreve quatro propriedades postuladas em relação ao núcleo central de uma representação: o *valor simbólico* (grau de importância que os sujeitos conferem a determinado objeto de representação); o *poder*

associativo que postula a agregação dos elementos do núcleo central aos demais elementos da representação. Essas duas primeiras características se referem às propriedades qualitativas do núcleo central e podem ser acessadas através de métodos de identificação dos elementos que constituem este núcleo pelo seu valor simbólico e associativo.

As demais propriedades descritas por Moliner são entendidas como características quantitativas, decorrentes das anteriores. Elas compreendem a *saliência* (a frequência das evocações dos elementos centrais) e a *conexidade* entre os elementos da representação social. Para acessar estas últimas propriedades, podem ser considerados métodos de levantamento que envolvem a colocação em evidência da saliência e da conexidade e cujos resultados permitem a formulação inicial de hipóteses no que diz respeito à constituição do núcleo (Sá, 2002).

Com efeito, as quatro propriedades estão essencialmente relacionadas, pois, o levantamento, a identificação e a estrutura do núcleo central são componentes intrínsecos para a apreensão de uma representação: a “representação social só vem a ser adequadamente descrita ou identificada, quando além do seu conteúdo, se apreende também sua estrutura” (SÁ, 1998, p. 148).

Por se considerar as colocações de Abric acerca da necessidade de se adotar uma abordagem plurimetodológica, esta pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a segunda subdividida em duas fases. Na primeira, utilizou-se como técnica de coleta a Associação Livre de Palavras, o conteúdo do quadro de quatro casas gerado pelo *software* EVOC 2003 constituiu o corpus da análise que foi baseada nos postulados da Análise de Conteúdo. A segunda etapa da investigação objetivou aprofundar o levantamento do conteúdo e a possível estrutura interna das representações sociais, identificados na primeira etapa. Para este aprofundamento, foram utilizadas entrevistas projetivas com os professores e o teste do núcleo central.

Destacou-se ainda a interdependência entre as fases da pesquisa, ligadas em prol do objetivo geral, qual seja, compreender as representações sociais da violência contra o docente. A primeira fase deu suporte para a

segunda. Também se partiu do pressuposto de que a TNC possibilita a comparação entre as representações, visto que uma representação só é diferente se o seu núcleo central for diferente. Assim puderam ser identificadas as possíveis diferenças e semelhanças na organização dos elementos centrais dos grupos de docentes de escolas públicas e privadas da RMR.

Em coerência com o estudo exploratório mencionado anteriormente, tomou-se como campo de estudo escolas situadas na região metropolitana do Recife (RMR). O referido estudo ofereceu subsídios para a delimitação do campo uma vez que os casos de violência contra o docente em Pernambuco foram localizados predominantemente nessa região. Foram selecionadas escolas que oferecessem o ensino fundamental e o ensino médio, visto que a faixa etária dos agressores predomina na adolescência. Os sujeitos, os professores também do ensino fundamental e médio, foram escolhidos de modo a considerar as variáveis: faixa etária, tempo na profissão, formação acadêmica, escolas em que atuavam, turmas e grupos com os quais trabalhavam (pré-adolescentes e adolescentes).

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Tendo em vista que a escolha do instrumento de pesquisa está condicionada ao objeto, para esta investigação desejou-se evitar o uso de métodos interrogativos, ou seja, aqueles que perguntam diretamente ao sujeito aquilo que se deseja saber. Dessa forma, para captar as representações sociais de violência contra o docente e suas possíveis influências para a prática desses profissionais na sala de aula, fez-se uso de técnicas projetivas.

Convém dizer que o uso desses instrumentos para pesquisas em representações sociais tem sido bem-vindo por contribuir na captura de discursos menos racionalizados por parte dos sujeitos. Eles permitem também o acesso a chamada zona muda (*zone muette* no original) das representações sociais, isto é, conteúdos que não se revelam facilmente nos discursos por serem considerados inadequados em relação às normas sociais vigentes, como por exemplo, os estereótipos negativos e os preconceitos (Abric, 2003).

Os “procedimentos projetivos de Frank” surgem nos anos 1930, e abarcam três métodos bastante difundidos: a Associação de Palavras de Jung, o Rorschach e o TAT – Teste de Apercepção Temática de Murray. De acordo com Proshansky (1967), o traço fundamental desses procedimentos projetivos é o fato de as expressões do sujeito não serem compreendidas apenas a partir do significado que o próprio sujeito conscientemente lhes atribui, e sim interpretadas em termos de alguma conceituação psicológica pré-estabelecida, menos racionalizada (PROSHANSKY, 1967).

Os métodos projetivos utilizados para a coleta de dados usualmente solicitam aos sujeitos que interpretem situações, respondam a perguntas ou questionários, narrem histórias sobre gravuras, desenhem ou representem, façam dobraduras, colagens etc. Para esta pesquisa utilizamos instrumentos de natureza projetiva: na primeira fase, a Associação livre de palavras (anexo A), para segunda fase, as pranchas indutoras (anexo B) e o teste do núcleo central (anexo C).

"O caráter espontâneo - portanto menos controlado - e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas" (ABRIC,1994, p. 66)

A técnica de associação livre de palavras já é um procedimento projetivo clássico nos trabalhos de representações sociais. Com a técnica, os sujeitos são incentivados a evocarem, de modo livre e rápido, palavras ou expressões que lhes vêm imediatamente à lembrança a partir de um estímulo apresentado. O estímulo pode ser uma palavra impressa, um objeto, figura etc. Como afirma Abric (1998) associação livre é um tipo de investigação aberta que permite acessar os universos semânticos relacionados a um determinado conteúdo.

Neste estudo foi oferecido o estímulo indutor: **Violência contra o professor é...** Objetivando não só identificar o conteúdo, como também a possível estrutura da representação em questão. Após evocarem cinco palavras, os professores foram convidados a escolher a palavra que consideraram mais importante e posteriormente, justificar suas escolhas. Os professores também hierarquizaram os termos em ordem crescente, de acordo

com a aproximação da considerada “melhor” resposta ao termo indutor. Essas evocações dos sujeitos foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

As evocações dos professores foram incluídas em um *software* comumente utilizado para tratamento de resultados da associação livre em representações sociais, o *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC) 2003. Como é de nosso interesse, este instrumento permitiu captar a estrutura geral da representação, seu núcleo central e sua periferia.

O *EVOC*, construído por Pierre Vergès em 1999, constitui-se em um conjunto de programas que permitem a análise de evocações da associação livre, cruzando os elementos de natureza qualitativa e quantitativa da representação. O resultado das evocações foi analisado pela técnica construída pelo *software* proposta no quadro um, essa técnica combina a frequência e a ordem em que as palavras ou expressões foram evocadas, com a distribuição dos termos produzidos de acordo com a importância atribuída pelos sujeitos.

O *EVOC* abrange as indicações propostas pelo grupo *Midi*, a respeito da saliência, frequência e hierarquização da evocação (VERGÈS, 1992; FLAMENT 2001; ABRIC, 1994; GUIMELLI E ROUQUETE, 1992), permitindo uma boa aproximação quanto à estrutura ou organização interna da representação social de dado objeto. O *software* calcula, para esquematizar a representação, a frequência simples de cada palavra evocada, as ordens médias de evocação de cada palavra e a média das ordens médias de evocação.

Quadro 1. Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo *software* EVOC.

1º QUADRANTE Prováveis elementos do núcleo central	2º QUADRANTE Elementos do sistema periférico
3º QUADRANTE Elementos do sistema periférico	4º QUADRANTE Periferia distante

Com base nas palavras obtidas através do teste de associação livre, o *EVOC* constrói um quadro com quatro quadrantes que correspondem a organização interna da estrutura da representação. No primeiro quadrante ficam situados os termos verdadeiramente significativos para os sujeitos e que constituem, provavelmente, o núcleo central da representação. As palavras localizadas no quadrante superior direito e inferior esquerdo (2º e 3º quadrantes) são os elementos intermediários que podem se aproximar do núcleo central ou dos elementos periféricos; e aquelas localizadas no quarto quadrante constituem os elementos periféricos mais distantes da representação. Cabe ressaltar que este *software* é um instrumento facilitador para a análise da estrutura e organização de uma representação social, e vem sendo utilizado em diversas pesquisas que adotam a abordagem estrutural de uma representação (MACHADO e CARVALHO 2003; LIMA, 2009; SÁ, 1994).

A análise de pranchas com figuras, histórias, quadrinhos, palavras e outros é um recurso comumente utilizados em trabalhos da Psicologia, seja em pesquisas com crianças, adultos e principalmente quando se trata de ouvir o sujeito em relação a situações ou eventos que supõe reações de estranhamento ou intimidação. Por exemplo, uma pesquisa realizada em 1999 por Miranda, Andrade, Furegato e Rodrigues, intitulada “Representação social da sexualidade entre idosos institucionalizados”, teve por objetivo entender como os idosos de uma instituição asilar, de um município no interior do

Paraná, representam a sexualidade. Para abordar essa questão, como instrumento metodológico os autores utilizaram uma técnica projetiva inspirada no T.A.T de Murray. A técnica consistia em apresentar pranchas que continham desenhos com possíveis manifestações afetivas entre idosos, individualmente aos participantes e pedir que eles relatassem suas impressões sobre cada uma delas. Os resultados apontaram três categorias sobre a compreensão desse grupo, enfatizando o contexto da instituição, o processo de envelhecimento e a sexualidade.

No caso desta pesquisa, entendeu-se que questionamentos diretos ao professor sobre como compreende a violência contra si próprio poderiam provocar certas restrições, levariam supostamente a produzir um discurso mais racionalizado. Assim, utilizou-se um instrumento projetivo que contribuiu para o acesso das representações sociais do objeto em questão de maneira mais estimulante e espontânea.

Esse instrumento consistiu em pranchas apresentando manchetes de notícias midiáticas a respeito da violência contra o professor. Convém destacar que essas notícias foram extraídas a partir do estudo exploratório mencionado anteriormente. Mediante a apresentação dessas pranchas, os professores foram estimulados a falar espontânea e livremente sobre o que nela aparece; a que associam; o que aquela situação sugere. Os comentários feitos a partir da apresentação da prancha foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

Com o uso desse instrumento pretendeu-se diminuir a força da pressão de uma pergunta direta levando, possivelmente, o professor a “soltar” representações sociais de modo mais tranquilo e espontâneo, acionando a partir do estímulo (manchete) os sentidos que atribui ao fenômeno da violência contra ele mesmo.

2.3 Participantes da pesquisa

Como indicado, esta pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a segunda dividida em duas fases, o teste do núcleo central e a entrevista com os professores, respectivamente. Na primeira fase, participaram 122

professores (61 professores da rede pública e 61 professores da rede particular), utilizamos como técnica de coleta a Associação Livre de Palavras, os dados geraram um quadro de quatro casas através do *software* EVOC 2003, que foi analisado a partir das considerações da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009).

A segunda etapa da investigação foi realizada com 20 professores, participantes da primeira fase, 10 da rede pública estadual e 10 da rede privada de ensino. Convém ressaltar que garantimos o anonimato dos participantes da pesquisa. O objetivo da segunda etapa foi aprofundar o levantamento do conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais, realizados na primeira etapa, através do teste do núcleo central e das entrevistas com os professores.

Os participantes da primeira etapa da investigação foram 122 professores, da rede estadual e da rede particular. Esses professores, do ensino fundamental e médio, foram escolhidos de modo a considerar as variáveis: faixa etária, tempo na profissão, formação acadêmica, escola em que atuavam, turmas e grupos com os quais trabalhavam (pré-adolescentes e adolescentes). Todos eram professores efetivos, com mais de 4 anos de profissão em ambas redes de ensino. Considerou-se que a partir desse tempo de atividades, haviam acumulado experiências significativas em relação à dinâmica escolar, envolvimento com os alunos e pertença à categoria.

Do total dos professores, 67,8 % eram do sexo feminino e 32,2 % do sexo masculino. Observou-se que a faixa etária dos professores varia dos vinte e dois (22) anos aos sessenta e três (63) anos. A maioria dos professores estava na faixa etária entre 40 e 50 anos (45,6%), em seguida notou-se que os docentes de 30 a 39 anos conferem a segunda maior faixa etária dos participantes (23,1%), seguidos dos professores que tinham entre 51 e 60 anos (17,6%), e dos docentes que estavam na faixa etária dos 22 aos 29 anos (10,7%) e em menor proporção, participaram os professores com mais de 60 anos (3%).

Em virtude das representações sociais refletirem as condições do contexto dos sujeitos que as elaboram, suas condições culturais e

socioeconômicas, destaca-se a importância de conhecer os emissores, os participantes da pesquisa. Ainda, como se objetivou comparar as representações entre os grupos de docentes de escolas públicas e privadas foram apresentados abaixo, quadros que caracterizaram os professores participantes de ambas as redes em relação às variáveis já mencionadas.

Quadro 2. Distribuição percentual das idades dos professores das escolas públicas e privadas

Escolas Públicas		Escolas Privadas	
Faixa Etária	%	Faixa Etária	%
22 aos 29 anos	12,6%	22 aos 29 anos	10,8%
30 a 39 anos	28,9%	30 a 39 anos	34,4%
40 e 50 anos	34,2%	40 e 50 anos	36,3%
51 e 60 anos	20,3%	51 e 60 anos	17,2%
mais de 60 anos	4%	mais de 60 anos	1,3%

O quadro dois evidencia que a distribuição da faixa etária dos professores entre a escola pública e privada é equilibrada. Em ambas as escolas, a maioria dos docentes estava com idade entre 40 e 50 anos, este percentual variou entre 34% e 36%. É importante destacar também que o percentual de professores com até 50 anos de idade nas escolas privadas foi maior, demonstrando um declínio no quantitativo de docentes com faixa etária a partir dos 50 anos. Apesar de este declínio ocorrer também na escola pública, observou-se que o percentual de profissionais com mais de 50 anos é um pouco maior nestas instituições, totalizando um percentual de quase 25% desses profissionais.

Por conseguinte, observou-se o quadro três com as informações a respeito do tempo na profissão dos profissionais de ambas as escolas.

Quadro 3. Distribuição percentual dos tempos de serviço dos participantes

Escolas Públicas		Escolas Privadas	
Tempo de Serviço	%	Tempo de Serviço	%
05-10 anos	10,0%	05-10 anos	15,7%
10-15 anos	16,5%	10-15 anos	26,0%
15-20 anos	20,5%	15-20 anos	30,2%
20-25 anos	27,5%	20-25 anos	24,0%
25-30 anos	22,5%	25-30 anos	4,1%
Mais de 30 anos	3,0%	Mais de 30 anos	0

Com efeito, observou-se que os professores das escolas públicas tinham mais tempo de serviço em relação aos professores das escolas particulares. Enquanto o primeiro grupo apresentou um percentual maior entre 20 e 30 anos de serviço, os grupos dos docentes de escolas particulares tinham percentual maior de profissionais com até 20 anos de atuação. Isto acorda com as faixas etárias dos professores apresentadas no quadro dois, indicando um percentual maior de docentes com idade mais elevada nas escolas públicas.

O quarto quadro expôs a formação acadêmica inicial dos professores participantes da investigação em questão, destacando que foram professores formados nos diferentes cursos de licenciatura.

Quadro 4. Distribuição percentual da formação inicial dos participantes

Escolas Públicas		Escolas Privadas	
Formação Inicial	%	Formação Inicial	%
Graduação em Pedagogia	3,3%	Graduação em Pedagogia	6,4%
Graduação em Matemática	13,7%	Graduação em Matemática	11,5%
Graduação em Ciências Biológicas	12,2%	Graduação em Ciências Biológicas	10,2%
Graduação em Artes	3,1%	Graduação em Artes	5,3%
Graduação em Geografia	10,7%	Graduação em Geografia	10,3%
Graduação em História	13,2%	Graduação em História	11,4%
Graduação em Ed. Física	11,2%	Graduação em Ed. Física	9,5%
Graduação em Física	6,9%	Graduação em Física	8,4%
Graduação em Química	9,3%	Graduação em Química	11,7%
Graduação em Letras	16,4%	Graduação em Letras	15,3%

Observou-se que os participantes de ambos os grupos da pesquisa foram distribuídos de maneira equilibrada entre as áreas de formação. A maioria dos professores possuía graduação em Letras, totalizando um percentual de aproximadamente 15% dos professores participantes. Os docentes da área das artes e os formados em Pedagogia configuraram o menor percentual de participantes da pesquisa, um total de aproximadamente 6% nos docentes das escolas privadas e de 3,5% dos docentes das escolas públicas.

Com base na formação inicial dos professores, a tabela cinco abaixo mostrou o nível de formação desses professores:

Quadro 5. Distribuição percentual do nível de formação acadêmica dos participantes

Escolas Públicas		Escolas Privadas	
Nível de Formação	%	Nível de Formação	%
Pós-graduação <i>scripto sensu</i> concluída	3,3%	Pós-graduação <i>scripto sensu</i> concluída	1,0%
Cursando Pós-graduação <i>scripto sensu</i>	0%	Cursando Pós-graduação <i>scripto sensu</i>	0,5%
Pós-graduação <i>latu sensu</i> concluída	54,3%	Pós-graduação <i>latu sensu</i> concluída	60,2%
Cursando Pós-graduação <i>latu sensu</i>	19,5%	Cursando Pós-graduação <i>latu sensu</i>	25,3%
Graduação	22,9%	Graduação	13,0%

Como ressaltado, ambos os grupos compreenderam professores que possuíam desde a graduação até a pós-graduação *scripto sensu*. Destacou-se que a maioria dos docentes possuía pós-graduação *latu sensu* concluída, aproximadamente 60% dos participantes. Enquanto outra boa parte estava cursando a mesma modalidade de pós-graduação. É interessante destacar que o percentual de professores que possuíam apenas a graduação na escola pública foi maior (22,9%), enquanto que os professores atuantes na escola privada de ensino somaram 13,0%. Porém no que concerne a pós-graduação *scripto sensu*, encontrou-se mais participantes com esse nível de formação na escola pública (3,3%), do que na escola particular (1,0).

Cumprе ressaltar que alguns professores lecionavam em mais de um nível de ensino, porém foi considerado o nível em que os professores mais

atuavam, assim como existiram professores que trabalhavam em ambas as redes de ensino público e privado. Considerou-se também neste caso, a rede que o professor mais atuava. É importante lembrar que o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, divididos entre os anos iniciais e finais. Os anos iniciais são obrigatórios para crianças a partir de seis anos, compreendem desde o 1º ao 5º ano. Os anos finais iniciam no 6º e terminam no 9º ano. Por sua vez, o Ensino Médio tem duração de três anos, compreendendo os três anos finais da educação básica. Portanto, é esperado que nesta etapa os professores lidem diretamente com adolescentes no cotidiano de suas práticas.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se uma codificação para se referir aos professores ao longo deste texto. São as letras maiúsculas PO ou PA, que significam professor ou professora; seguidas do número de ordem de aplicação do protocolo de associação livre; abreviação do tipo de escola em que atuava (pública ou privada); abreviatura da etapa de educação básica da qual era professor, isto é, anos finais do ensino fundamental (EFII), ou ensino médio (EM). Apresenta-se, a título de ilustração, um exemplo desta codificação: PA02EPU.EFII: refere-se a uma professora que respondeu ao protocolo número 2, atuava nos anos finais do ensino fundamental da escola pública.

2.4O trabalho em Campo

A ida a campo se deu nos meses de junho e julho de 2012. O campo empírico desta pesquisa refere-se a doze escolas da Região Metropolitana do Recife, mais especificamente, seis escolas públicas estaduais e seis escolas particulares localizadas nos municípios de Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes. A escolha das instituições foi orientada pelo critério da oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, visto que nos casos de violência escolar, os alunos dessas duas etapas predominam nas estatísticas.

O estudo foi desenvolvido em escolas localizadas em diferentes bairros, lugares considerados nobres, classe média e ainda, periféricos. O objetivo com

isto foi não condicionar a violência contra o docente à determinada parcela da população, normalmente a população mais pobre visto algo já combatido por vários autores (ABRAMOVAY (2005), GUIMARÃES (1998), SPOSITO (1998)).

Em relação às características das escolas, estas foram escolhidas de modo a garantir um equilíbrio entre as instituições em questão, públicas e privadas. Foram utilizadas como campo da pesquisa, quatro escolas de grande porte, duas particulares nas cidades de Recife e Olinda e duas estaduais, nas cidades de Recife e Jaboatão dos Guararapes. Essas escolas contavam com amplo espaço físico e uma boa infraestrutura do ambiente escolar, eram localizadas em bairros considerados de classe média alta das cidades em questão. As referidas escolas privadas ofereciam desde a educação infantil até o ensino médio e as escolas públicas, o ensino fundamental II e o ensino médio.

Cumprir destacar que a entrada nessas instituições privadas foi facilitada por colegas de profissão que já trabalhavam nessas escolas, visto que, adentrar em escolas particulares tradicionais da Região Metropolitana do Recife não foi tarefa fácil. A recorrente negativa das diretorias dessas escolas era justificada pela falta de interesse que suas instituições fossem lócus de pesquisas, alegando que poderia interferir no andamento das aulas, no desempenho de professores, etc.

Participaram da pesquisa também quatro escolas consideradas de médio porte, duas instituições privadas e duas instituições públicas estaduais. Essas instituições eram localizadas em bairros periféricos das cidades de Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes. Ambas as escolas ofereciam do ensino desde o ensino fundamental II até o ensino médio.

Ainda, duas escolas públicas e duas escolas privadas localizadas em comunidades das cidades de Olinda, Recife e Jaboatão dos Guararapes foram lócus da pesquisa. Essas escolas eram de pequeno e médio porte, localizadas em bairros considerados violentos nas cidades em questão. Desta forma, registra-se a tentativa de manter uma proximidade entre as características físicas das instituições pesquisadas.

Como aponta Minayo (2000), a investigação exige o planejamento da entrada em campo, a premeditação do modo como será apresentada a pesquisa a ser realizada, como será recebida e entendida pelos participantes. Desta forma, vale ressaltar aqui como se deram os percursos ao se adentrar nas instituições participantes da pesquisa.

No que concerne às instituições, no decorrer de uma semana dirigiu-se às diretorias das escolas, explicando os objetivos da pesquisa e vinculação à Universidade Federal de Pernambuco. Destacou-se que, em relação às escolas particulares, colegas professoras que já trabalhavam na instituição facilitaram o acesso às escolas. Os dirigentes das instituições particulares também foram mais questionadores em relação à pesquisa, explicou-se minuciosamente quais seriam os objetivos da investigação, os procedimentos de coleta de dados junto aos professores, onde seriam feitos, como seriam feitos os contatos, enfim, uma série de questionamentos com a finalidade de garantir que o andamento das aulas e da escola de uma maneira geral, não fosse prejudicado.

Apresentou-se também às escolas de ambas as redes, uma carta solicitando a permissão da entrada para pesquisa. O acesso às escolas públicas foi mais simplificado, foi apresentada a carta de apresentação da pesquisa e o acesso a sala de convívio dos docentes foi disponibilizado sem maiores dificuldades.

De modo geral, os gestores não se opuseram a entrada da pesquisadora, porém, muitos gostavam de frisar que não existiam casos de violência em suas instituições, os episódios relacionados se limitavam a indisciplina ou eram pontuais, além de deixar a cargo dos professores a disposição para participação na pesquisa ou não. Destacou-se ainda que essa narrativa de negação foi principalmente identificada nos dirigentes das escolas particulares.

Posteriormente a permissão da direção, voltou-se as escolas na semana seguinte, no horário do intervalo das aulas, por volta das 9:30h da manhã, e à tarde, no horário das 15:30h. Não se adentrou nas salas de aula, o encontro com os docentes se deu na sala dos professores, no momento de intervalo

destes. A direção da escola disponibilizava a sala dos docentes e apresentava a pesquisa rapidamente para estes. Em seguida, deixava à vontade para que os professores aceitassem ou não participar da pesquisa.

Após a apresentação dos objetivos da investigação, a maioria dos professores demonstrava interesse em participar da pesquisa, embora questionassem se seria necessária a observação das aulas, se demoraria muito tempo, se seriam identificados no estudo, entre outros questionamentos. Alguns professores da rede privada demonstraram surpresa em saber que a instituição aprovou a entrada para o estudo, confirmando ainda mais a dificuldade em se adentrar nessas instituições.

Não ocorreram maiores obstáculos em relação à participação dos professores no estudo, a maioria dos docentes demonstrou interesse em participar da pesquisa, evidenciando a necessidade de posicionamento diante da temática exposta, bem como o interesse em compreender o fenômeno em questão. Um professor de uma escola pública, por exemplo, comentou que nunca tinha sido questionado sobre a violência que os docentes sofrem e entendia que ninguém se interessava pela temática, visto a complexidade da resolução do fenômeno e o descaso com a categoria dos professores.

As direções das escolas de ambas as redes não se envolveram na execução dos procedimentos de coleta, teve-se liberdade para conversar com os professores na sala de convívio. Alguns diretores apresentaram a escola no final da coleta com o intuito de frisar que suas escolas não tinham episódios de violência e sim atos de indisciplinas “corriqueiras” e comuns a qualquer escola. A narrativa de negação por parte da direção da escola era recorrente em todas as instituições visitadas, porém e principalmente nas particulares.

2.4.1 1ª Etapa da coleta

No que concerne ao local onde foi realizada a Técnica de Associação Livre de Palavras, esta foi efetivada na própria sala de convívio dos docentes, nos momentos dos intervalos dos professores. Eles foram solicitados a citar cinco palavras imediatas para completar o indutivo: *Violência contra o professor*

é... Antes da aplicação, explicou-se aos professores a respeito da técnica. Não se fazia necessário argumentar sobre as palavras evocadas, nem formular frases. Porém, alguns professores demonstravam insegurança nas respostas, e acabavam por formular frases ou não conseguir citar as cinco palavras exigidas, demonstrando ponderar sobre as palavras a serem evocadas. Nesses momentos havia intervenção da pesquisadora para que os professores conseguissem resumir suas ideias em uma palavra apenas.

Destaca-se ainda que ao final da aplicação da associação livre, alguns professores questionavam se tinham respondido certo, se eram aquelas palavras que deveriam ter sido evocadas. Esclareceu-se que não existiam palavras certas ou erradas, e sim, as palavras que eram imediatamente trazidas à tona para completar a frase indutora. Posteriormente, solicitou-se que os professores ordenassem as palavras por ordem de importância, e ainda que selecionassem uma palavra como a que melhor descrevesse o indutor e justificassem a escolha. Todo processo de coleta de dados foi gravado em áudio, por meio de um aparelho de MP3 e posteriormente transcrito.

Após a realização da primeira etapa, explicou-se que seria realizada posteriormente a segunda fase da pesquisa. Depois da explicação de como seria esta etapa, os professores se mostraram interessados em participar. Os docentes também comentaram sobre a técnica realizada na primeira fase, a maioria fez elogios, dizendo que era muito objetiva e precisa. Outros disseram ser muito difícil resumir o pensamento em palavras apenas e que não conheciam a técnica, demonstrando interesse em compreendê-la melhor, pedindo inclusive indicações de leitura.

Dando prosseguimento à investigação, foi realizada a segunda etapa da pesquisa que, semelhante à primeira, ocorreu sem maiores complicações. Após essa primeira etapa da coleta, foram inseridos os dados evocados pelos professores no *software EVOC*, que permitiu o acesso às palavras do possível núcleo central e os termos que compunham o sistema periférico das representações dos docentes.

2.4.2 2ª Etapa da coleta

Novamente, voltou-se às escolas de ambas as redes de ensino a fim de verificar os elementos que apareceram no provável núcleo central com o teste de associação livre, como também para realizar as entrevistas através das pranchas indutoras. Semelhante à primeira etapa, novamente foi disponibilizada a sala de convivência dos docentes e questionou-se aos professores do primeiro estudo se tinham interesse em participar da segunda fase. Participaram desta etapa 10 professores da rede particular e 10 professores da rede privada, totalizando 20 professores. Realizou-se com esses docentes inicialmente um teste que teve por objetivo verificar a centralidade dos resultados obtidos na associação livre de palavras.

a) O teste do Núcleo Central

Este teste de centralidade serviu como um procedimento para aprimoramento dos dados obtidos na primeira etapa, para constatar os possíveis elementos do núcleo central que norteavam a representação. Foram apresentados os termos (Agressão, Desrespeito, Institucional e Social) em ordem alfabética aos sujeitos e pediu-se que, olhando para as quatro palavras que constituíam possivelmente o núcleo central da violência contra o professor, indicassem aquelas que eram indispensáveis quando pensavam na violência contra si próprios. As palavras que apareceram em primeiro lugar na hierarquia, ou seja, com percentual entre 90 a 100% foram as de maior centralidade para com o objeto: violência contra o professor.

b) A entrevista com as pranchas indutoras

Posteriormente, os professores foram convidados a falar espontaneamente a respeito da manchete apresentada no instrumento prancha indutora. Sugeriu-se aos docentes que falassem sobre o que lhes vinha à mente ao olhar aquela prancha, a que associavam, o que a situação sugeria.

Para evitar o efeito de ordem, a prancha apresentada ao 2º sujeito, não foi a mesma apresentada ao 1º, para isso enumerou-se e seguiu-se uma ordem. O procedimento da entrevista com os docentes será mais bem explicitado mais adiante, quando for apresentada a discussão dos resultados obtidos na segunda fase da investigação. Essa segunda etapa durou duas semanas para ser finalizada.

Em suma, o trabalho de campo foi produtivo, apreenderam-se preliminarmente os posicionamentos dos professores em relação ao objeto, as considerações espontâneas ou sistematizadas a respeito da temática. Além de estabelecer vínculo com os docentes para a continuação do estudo e abrir as portas, principalmente, de instituições privadas tidas como tradicionais na RMR para desenvolver a pesquisa.

2.5 O procedimento de análise

Em relação aos procedimentos de análise do material coletado, salientou-se que os resultados da associação livre seguiram as orientações já corriqueiras e comuns para o uso do *software EVOC*. O uso das pranchas resultou em depoimentos, textos discursivos dos professores que foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009).

O software EVOC é composto por 16 programas, entretanto para a construção do quadro de quatro casas são utilizados apenas cinco: *Lexique*, *Trievoc*, *Nettoie*, *Rangmont* e *Tabrgfr*. A inserção dos dados no referido sistema corresponde a uma sequência de procedimentos, que inclui primeiramente a digitação das palavras no programa da Microsoft, o *excel*, a fim de considerar a hierarquização dos termos feita pelos docentes durante o período do teste de associação livre de palavras.

De acordo com Oliveira et al (2005), os primeiros programas utilizados no *EVOC* são o *Lexique* e o *Trievoc* e posteriormente o *Nettoie*. Nesta fase é possível rever os dados a fim de identificar possíveis erros nas palavras digitadas. Também nesse programa utiliza-se o critério de similitude dos

termos, condensando palavras sinônimas em um único termo, o mais frequentemente evocado.

Após as três etapas iniciais, o quarto programa, *Rangmont*, oferece a lista com todas as palavras organizadas em ordem alfabética, bem como a frequência total de evocação dos termos e a ordem média de evocações de todas as palavras (OME). Ainda contempla informações a respeito da quantidade de termos diferentes evocados, a frequência total e a média das ordens médias de evocação (MOME). Cumpre destacar que quanto mais baixa a OME dos termos evocados, mais importante eles foram considerados pelos sujeitos que os escolheram (LIMA, 2009).

O último programa considerado na construção do quadro de quatro casas pelo *EVOG* foi o *Tabrgfr*. O programa distribui as palavras em um quadro com quatro quadrantes, cruzando a frequência das palavras e a ordem média de importância atribuída pelos participantes, tomando como referência a média das frequências (MF) e a média das ordens médias (MOME) das evocações.

O presente estudo combinou a ordem média das frequências (MF) e a média das ordens médias de importância (MOMI), já que se considerou a hierarquização dos elementos evocados pelos professores. Gerando os seguintes valores: a frequência mínima de aproximadamente cinco (5); tendo sido invalidadas as evocações com frequências inferiores a esse valor; a frequência média (MF) calculada gerou o valor aproximado de dez (10); e a ordem média de importância (OMI) 2,5.

Conforme já mencionado, as palavras que se agrupam no quadrante superior esquerdo são possivelmente, os termos constituintes do núcleo central da representação; os demais quadrantes englobam os elementos periféricos: no quadrante superior direito estão os elementos da primeira periferia, no quadrante inferior esquerdo situam-se os elementos de contraste e os elementos do quadrante superior direito são os termos periféricos mais distantes, também chamados de segunda periferia.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA 2003). Bardin (2009) conceitua a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Sendo assim, esse tipo de análise consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (BARDIN, 2009).

De maneira geral, a técnica de análise de conteúdo geralmente se inicia por uma leitura flutuante, na qual o pesquisador vai delineando o texto analisado com suas próprias constatações e surgindo assim, as primeiras unidades de registro. Essas unidades (que formam um tema) quando definidas auxiliam o pesquisador a encontrar o que procura nas informações contidas no texto. Identificar e classificar, de forma mais objetiva possível, as unidades de registro é a finalidade da análise de conteúdo.

No que concerne a esta investigação, inicialmente foi realizada a leitura flutuante das entrevistas com os docentes, posteriormente, outra leitura mais profunda estabeleceu as primeiras organizações dos conteúdos, partindo de elementos como: origem da violência contra o professor; explicações para essa violência; e modelos de enfrentamento para a violência contra o docente. Em seguida, agrupando-os por aproximação foram formadas as categorias, subcategorias e assim, postuladas as inferências a respeito do conteúdo organizado.

A objetividade em relação às unidades de registro imprime a imparcialidade do pesquisador na pesquisa, pois a análise toma corpo de forma sistematizada e precisa. Em poucas linhas, o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer apontadores úteis aos objetivos da pesquisa. Após a sistematização, o investigador poderá interpretar os dados de maneira que se adeque ao que sua investigação se destina.

3º CAPÍTULO
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA 1ª ETAPA
DA PESQUISA

3.1 Resultados e Discussão

Os resultados da primeira parte do estudo serão apresentados em duas subseções. São apresentados os resultados das análises das representações de violência contra o docente dos professores da rede particular e da rede pública de ensino, respectivamente, apreendidos mediante a aplicação da associação livre de palavras. O procedimento de campo para a realização dessa primeira etapa da pesquisa foi explicitado no capítulo que concerne à metodologia da investigação. Cumpre lembrar que participaram desta primeira fase 122 professores, 61 da rede estadual e 61 da rede particular.

3.1.1 Representações da Violência Contra o Docente: Professores da Rede Particular

Os dados obtidos a partir das palavras evocadas pelos 61 professores da rede particular, em resposta a expressão indutora “violência contra o professor é...”, somam um total de 244 palavras, dentre as quais, 88 eram diferentes entre si. Para serem processadas no *software EVOC*, essas palavras foram organizadas a partir do critério similaridade. Por exemplo, palavras como **constante** e **corriqueira** que têm significado similar, foram condensadas em apenas uma palavra, neste caso, **constante**. Desta forma, as palavras sinônimas foram sintetizadas em apenas um termo, aquele que obteve maior frequência de evocação.

Após esse tratamento inicial, o conjunto de termos resultante da associação livre foi submetido à tabulação e análise através do *software EVOC*, elaborado por Pierre Vergès em 1999 na França. Como afirmam Oliveira et al (2005), o referido programa realiza cálculos estatísticos e construção de matrizes de co-ocorrências que servem de base para a construção do quadro das quatro casas.

O quadro cinco, gerado a partir das evocações dos professores da rede particular de ensino, combinou a ordem média das frequências (MF) e a média das ordens médias de importância (MOMI), gerando os seguintes valores: a frequência mínima de aproximadamente cinco (5); tendo sido invalidadas as

evocações com frequências inferiores a esse valor, a frequência média (MF) calculada gerou o valor aproximado de dez (10); e a média da ordem média de importância (MOMI) 2,5.

Quadro 6. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor dos professores da rede particular
Frequência Mínima: 5
MF: 10 / MOMI: 2,5

F >= 10 / OMI < 2,5			F >= 10 / OMI < 2,5		
	F	OMI		F	OMI
Agressão	16	2,250	Difícil	19	3,211
Desrespeito	14	1,643			
Institucional	11	2,182			
F >= 10 / OMI < 2,5			F >= 10 / OMI < 2,5		
	F	OMI		f	OMI
Absurdo	6	1,833	Humilhante	7	2,571
Atual	8	2,375	Indisciplina	5	2,800
Constante	8	2,250	Intolerância	5	3,000
Descontrole	7	2,429	Realidade	5	2,600
Educacional	7	2,000	Sofrimento	8	3,250
Inadmissível	7	1,857	Triste	7	3,000
Moral	5	1,800	Verbal	8	2,750
			Violência	5	2,600

Como já indicado, o quadro seis apresentou tanto o conteúdo geral das representações sociais, como a saliência dos elementos principais, e ainda a possível organização interna das representações da violência contra o professor. Conforme Oliveira et al (2005), no primeiro quadrante esquerdo estão as palavras estruturadoras do possível núcleo central, os elementos mais evocados e considerados como mais importantes pelos professores ao se referirem à violência contra eles próprios, as palavras **agressão**, **desrespeito** e **institucional**; no segundo quadrante, superior direito, estão os elementos da primeira periferia, os elementos periféricos mais importantes, a palavra **difícil** é o único elemento pertencente à primeira periferia. No quadrante inferior esquerdo, está situada a zona de contraste com palavras de baixa frequência, mas consideradas importantes, **absurdo**, **atual**, **constante**, **descontrole**,

educacional, inadmissível e moral. E no quadrante inferior direito, a segunda periferia, os elementos evocados de forma menos frequente e considerados de menor importância pelos docentes como: **humilhante, indisciplina, intolerância, realidade, sofrimento, triste, verbal, violência.**

Observou-se, portanto, no primeiro quadrante esquerdo, que a hipótese de centralidade se concentrou nos termos **“agressão”, “desrespeito” e “institucional”**. Essas palavras tiveram as maiores frequências e foram preferencialmente hierarquizadas pelos professores. De acordo com Abric (2001), são elementos estáveis que determinam o significado da representação, visto que, quando ocorre mudança no sistema central, as representações sociais sofrem uma transformação completa.

A partir das palavras situadas no quadrante superior esquerdo, inferiu-se que, de maneira geral para este grupo de docentes a representação da violência contra o professor se pauta no **desrespeito** ocorrido na problemática **institucional**. A presença desta palavra revela uma forte relação entre a violência sofrida pelos professores da rede privada, com as questões de subserviência, ética e exploração, nas escolas dessa rede de ensino. Uma relação que se caracteriza como **difícil** e como **agressão**. Analisando as justificativas desses professores, a questão da violência institucional se pauta no desrespeito, a palavra do primeiro quadrante esquerdo com a menor OMI (1,643).

Enquanto os termos **agressão** e **desrespeito** se aproximam, considerou-se que a palavra **institucional** corresponde a uma teia de significados próprios, imbricados na relação da violência contra o professor nas instituições de ensino privadas. A alusão tão direta e imediata dos professores a esses termos pode estar vinculada a atual crise de valores e precarização da profissão sofrida pelos docentes, como também a violência simbólica e indireta a que se refere este grupo profissional, postuladas por Abramovay e Rua (2002), Evans (1996) e Bourdieu e Passeron (1975).

Cumprе relembrar a colocação de Bourdieu em relação à função de legitimação da ordem social desempenhada pela instituição escolar:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311)

Deste modo, os conteúdos, os métodos de trabalho e de avaliação, e as relações pedagógicas se constituem em uma violência simbólica que é exercida sobre os alunos, sustentada pela autoridade pedagógica e legitimidade da instituição escolar.

Porém, se tratando da violência institucional contra os professores da rede privada de ensino, parte-se do pressuposto que esses docentes estão inseridos no contexto da classe social dominante, que é a própria estrutura da escola particular. Apesar da violência simbólica frequentemente assumir as características originais de manutenção de classes, propostas por Bourdieu, no estudo em questão assumiu-se uma semelhança entre o processo de reprodução da cultura dominante sobre as camadas populares na escola e o vivido pelos professores, como intelectuais que estão vendendo sua força de trabalho a particulares (donos de capital). Essa perspectiva é evidenciada na justificativa do professor a seguir:

O professor não tem que lidar apenas com os alunos, tem toda rede que sustenta a unidade escolar, seja ela pública ou privada. E não vou dizer a você que a violência contra o professor é só quando um aluno passa a barreira da agressividade e bate na gente, não, no dia a dia, a impossibilidade de fazer alguma coisa, a incapacidade de agir que vem de cima, isso contribui para a indisciplina, para a agressividade, para o assédio. **PA17EPR.EFII**

Esta violência indireta sofrida pelo professor da escola privada caracteriza também o viés psicológico e emocional proposto por Evans (1996). A violência indireta assume características psicológicas envolvendo o abuso de poder, no sentido de humilhação e coisificação do outro. Como também se concretiza na situação que mobiliza uma rede de domínio poderosa, a força de trabalho de posse dos empresários, donos de escolas privadas, infere na incapacidade do livre agir dos docentes em seus ambientes de trabalho, delimitando a função docente a uma prestação de serviços que é muitas vezes naturalizada nas relações professores e seus patrões (ABRAMOVAY; RUA

2002).

Como observa Charlot (2002), as questões da violência **da** escola perpassam a violência institucional, no sentido do tratamento da instituição para com seus agentes, os professores. Vai se caracterizando, portanto, um desencontro entre o fazer educativo e a cultura de mercantilização das instituições privadas de ensino, ilustrado na *“impossibilidade de fazer alguma coisa, a incapacidade de agir que vem de cima”*, como colocado pela professora acima. E como a própria fala elucida *“(...) isso contribui para a indisciplina, para a agressividade, para o assédio”*. Portanto, a violência institucional assume o caráter da violência moral, do desrespeito, da falta de ética e da exploração, numa relação sedimentada na subserviência que se configura como assédio moral ora por parte dos alunos, ora por parte da instituição privada em relação aos professores.

Observou-se que as implicações da violência institucional, presente no núcleo central dessa representação, concerne a um elemento muito forte que norteia a relação com os demais elementos organizados na estrutura da representação desses docentes. A fala da professora abaixo ilustra como a violência contra o professor vem sendo mais fortemente expressa nas instituições privadas:

A violência contra o professor não aparece apenas na agressividade dos alunos, eu digo agressão também às escolas privadas que tratam o aluno como cliente. Isso é uma violência, uma agressão, isso é falta de ética. É muito difícil lidar com alunos que veem você como uma empregada dele, que menospreza sua aula na frente de todos (...). Então, é difícil, você vai levar um aluno pra direção, a direção contorna tudo e não responsabiliza o aluno, dá outra chance... faz com que você mude toda sua estrutura de aula pra dar suporte aquele aluno que está ali, te desafiando toda hora. É muito difícil, é uma pressão psicológica que faz a gente repensar até a profissão que escolheu né? Mas eu gosto do que eu faço, infelizmente a gente tem que lidar com essas situações. Às vezes eu digo que depois de trabalhar em certas escolas, eu posso trabalhar em qualquer multinacional do mundo, porque a exigência é muito grande.

PA31EPR.EM

De acordo com Leymann (1996), o assédio moral se expressa de diversas formas e ações, na maior parte das vezes, trata-se da deliberada degradação das condições de trabalho por meio do estabelecimento de

relações antiéticas, abusivas, que se caracterizam por um comportamento hostil de um superior em relação a seu funcionário.

Segundo Hirigoyen (2000), o assédio moral pode ser de quatro tipos: horizontal, entre funcionários do mesmo nível hierárquico; vertical ascendente, quando o assédio é feito por um subordinado a um superior hierárquico; vertical descendente, quando o assédio é praticado por um superior hierárquico a um subordinado; e misto, quando há combinação entre os tipos de assédio moral. Em relação à violência institucional, o assédio moral sofrido se caracteriza por vertical descendente, em que o praticante é a própria instituição de ensino, que se configura através das relações arbitrárias entre os gestores e os pais de alunos, com os professores. Como também por vertical ascendente, cujo praticante é o aluno e a vítima o professor.

Nas instituições particulares de ensino, a relação professor-aluno, aparentemente assume a lógica da educação como mercadoria, numa prestação de serviços para o alunado. Visto que, o assédio moral é comumente praticado na relação patrão-empregado, é este tipo de relação interpessoal que a instituição e seus alunos estão estabelecendo com seus professores, esta pode ser considerada como elemento gerador do assédio moral, frente à clientela da escola privada (alunos da classe média/alta e seus pais) (BAYEH, 2005).

Bayeh, ainda coloca que a lógica “aluno cliente”, em que este não pode ser contrariado, abre espaço para práticas de assédio ascendente por meio do **desrespeito**, expresso através de comentários depreciativos, perturbação a ordem da sala, acusações, sarcasmo, falta de atenção intencional, abuso em função do poder econômico, etc., em relação aos professores. Ilustrou-se essa relação na fala do professor a seguir:

A escola é obrigada a aceitar todo tipo de indivíduo e permanecer com eles, e pior, a escola particular dá uma falsa impressão de que é a escola que precisa do aluno e não o aluno que precisa da escola. Então muitos vão à escola crenças de que estão fazendo um favor a escola, um favor pra gente, pagando nosso salário. **PO07EPR.EFII**

A pressão que a instituição privada exerce nos professores, aliada à desvalorização social da profissão, desencadeiam uma série de implicações para a prática docente e precarização da profissão. Esses elementos podem

ser encarados formas de **agressão** para com estes profissionais. A palavra do primeiro quadrante com menor OMI (1,643) **desrespeito**, dialoga prontamente com as questões decorrentes desta violência institucional, pois no quadro de quatro casas, um termo com menor OMI significa dizer que a palavra foi diversas vezes indicada como mais importante pelos professores. Desrespeito é, prontamente, o termo que os professores associam à violência contra si.

Essa evocação tão recorrente de desrespeito pode ser analisada, também, como assédio moral. O termo **moral** é o elemento com menor OMI (1,800) da zona de contraste da representação dos professores da rede privada. Para Hirigoyen (2002), o assédio moral tem como pano de fundo as questões de ordem ética ou moral. Essas questões remetem ao que está além do psicológico e se situam no âmbito dos direitos humanos, do respeito à dignidade da pessoa, o assédio moral é visto como uma violação de direitos tidos como universais: “trata-se efetivamente de bem e de mal, do que se faz e do que não se faz, e do que é considerado aceitável ou não em nossa sociedade” (HIRIGOYEN, 2002, p. 15).

Em Charlot (1992) encontra-se o respaldo para distinguir a questão da violência, da agressividade e da agressão. Para o autor, a agressividade é uma disposição biopsíquica de reação à frustração, esta reação pode levar à agressão e à angústia. Esta agressão acorda com o referente empírico do conceito de violência direta ou física, que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos (CHESNAIS, 1981, MICHAUD, 1989, ABRAMOVAY, 2005). A agressividade também pode ser sublimada e servir como geradora de condutas socialmente valorizadas, como as relações nos esportes, as concorrências empresariais, a competitividade sadia, etc. A agressão se caracteriza como uma ação que provoca uma brutalidade física ou verbal, bem como, a violência enfatiza o uso da força, do poder e da dominação.

Admitiu-se que os termos **agressão** e **desrespeito**, presentes no suposto núcleo central das representações de violência dos professores, estão associados à violência institucional. Cabe resgatar que é por meio do assédio moral que se relacionam os elementos do núcleo central, **instituição**, **agressão** e **desrespeito**. Este, por sua vez desencadeia os atos de agressão

aos professores, que tomam corpo através das injúrias verbais, da humilhação mediante ao poder econômico, da indisciplina e da subserviência em relação à instituição. Observou-se na fala do professor a seguir, justamente como os docentes alegam vivenciar a violência contra o professor nas escolas privadas da RMR:

A partir do momento que o aluno **desrespeita** o professor, passa a denegrir a imagem do professor, pra mim isso é uma violência. Depois de trinta anos de ensino, aconteceu recentemente há dois meses, uma aluna que atendeu ao telefone celular sabendo que não podia, eu chamei a atenção dizendo que na sala de aula ela já foi proibida de usar telefone e ela me mandou para um determinado local (...). **As escolas particulares principalmente, elas dão mais preferência ao aluno do que ao professor, porque a escola hoje é um comércio muito forte, onde o professor não tem vez, o que tem vez é o cliente que é o aluno que paga**, então a não ser um problema muito sério, aí que o professor passa a ser ouvido. (*grifo nosso*) **PO23EPR.EFII**

Compete lembrar que os elementos periféricos estão distribuídos nos três demais quadrantes e os mesmos possibilitam perceber amplos sentidos atribuídos pelos professores à violência contra eles mesmos. Cada um dos demais quadrantes do quadro de quatro casas apresenta diferenças em relação ao sentido e estrutura da representação; o quadrante superior direito (primeira periferia) contém os elementos periféricos mais importantes, as palavras que também tiveram alta frequência, porém a posição média na hierarquização feita pelos participantes não permitiu que fizessem parte do núcleo central.

Os termos que integram a primeira periferia já foram desse núcleo ou muito em breve dele farão parte. No referido quadrante encontrou-se apenas o termo **difícil**, trata-se de um termo diretamente relacionado com o núcleo central, ratificando a complexidade dos docentes lidarem na prática com o fenômeno da violência contra eles próprios.

Sobre a dinâmica relação dos sistemas periférico e central, Machado e Aniceto (2010, p. 357) consideram:

Ele é complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

As dificuldades encontradas pelos professores no desempenho do seu trabalho, frente à violência contra eles próprios são apontadas no quadrante superior direito e ilustradas nas justificativas dos docentes para a palavra, observadas a seguir:

Difícil porque mexe com a nossa profissão, lutamos muito tempo para estar aqui, fizemos curso, nos especializamos. Difícil de aceitar que a pessoa consiga exercer plenamente sua função tendo que enfrentar situações como essa no cotidiano. PO03EPR.EFII

Não podemos simplesmente negar que isso existe e conviver como se não tivesse respostas. A agressão é constante, agressão verbal, agressão familiar também... é difícil. A lida na sala de aula é difícil. PA29EPR.EFII

É um dado alarmante confirmar a dificuldade dos professores em trabalharem relações de violência contra eles próprios, algo que se interpõe principalmente por não saberem lidar com a situação, por não se sentirem preparados para atuar com esta adversidade. A violência contra o professor é encarada como um fenômeno que destoa do ambiente escolar, que difere da idealização da sala de aula, da escola e do aluno por parte do professor, assim como destoa do que é aprendido sobre a relação professor aluno na formação profissional docente, “a lida na sala de aula é difícil”.

O professor se sente desvalorizado mediante as situações de contestação da sua autoridade, de sua capacidade profissional, “*difícil porque mexe com a nossa profissão, lutamos muito tempo para estar aqui, fizemos curso, nos especializamos*”, provocada pelas situações de violência, seja por parte dos alunos, seja por parte da instituição. Isso faz com que o professor se sinta muitas vezes, impotente mediante o fenômeno (PERALVA, 1997).

Esta dificuldade do professor em lidar com a violência contra ele próprio deve ser considerada partindo-se do pressuposto também de que o fenômeno tem múltiplas faces e determinações, assim como a vulnerabilidade do professor em virtude de todas as suas atribuições profissionais e ao contexto em que a escola privada está inserida. Fante (2005), afirma que tudo isso provoca grande constrangimento aos profissionais da educação, prejudicando a autoestima e principalmente o desempenho de suas funções dentro da sala

de aula, causando um acentuado stress, mal estar e fadiga que mais tarde refletirão nas relações com seus alunos, familiares e colegas de trabalho.

Tardif e Lessard (2005) reforçam a complexidade do trabalho docente, ao destacarem que as diferentes atribuições do profissional professor culminam na não delimitação das tarefas, mas sim, em uma gama de ações que a cada dia se modificam e se transmutam. O professor deve se adaptar e se aperfeiçoar constantemente para exercer seu ofício. Tendo em vista que sua matéria prima é o ser humano, as mudanças repentinas do alunado, da instituição, de estar inserido muitas vezes em ambientes vulneráveis, faz com que o professor se encontre em uma posição diferente dos outros trabalhadores.

Portanto, é difícil para o professor enfrentar a violência contra ele no contexto atual, através da agressão e do desrespeito no âmbito institucional, seja em relação ao alunado quanto em relação à instituição que o professor atua.

Os termos situados no quadrante inferior esquerdo, **absurdo, atual, constante, descontrole, educacional, inadmissível e moral** são pouco frequentes, mas considerados muito importantes pelos que os evocam. Eles constituem uma "zona de contraste", que pode, segundo Abric (2003), indicar a existência de um subgrupo que sustenta uma representação diferente daquela da maioria do grupo, ou mesmo que esteja em curso um processo de transformação da representação.

Essa zona, de acordo com Oliveira, Marques e Tosoli (2005), pode revelar elementos que reforçam noções presentes na primeira periferia ou variações das representações sociais em função de subgrupos. No caso da estrutura da representação dos professores da presente investigação, os termos do quadrante inferior esquerdo parecem reforçar os elementos pertencentes ao núcleo central.

A palavra **moral** teve menor OMI (1,800), o que significa que é um termo considerado muito importante para os professores participantes. A palavra moral se liga as questões de ética, e, portanto, corrobora com as implicações debatidas a respeito do assédio moral sofrido pelos docentes nas instituições

de ensino privado. No mesmo quadrante os termos **absurdo** com OMI (1,833) e **inadmissível** com OMI (1,857) se destacam na zona de contraste.

Os referidos termos, **absurdo** e **inadmissível**, se referem à fuga da normalidade que a violência contra o professor suscita. A eles está associado o **descontrole** das normas internalizadas pela sociedade. Essa violência é o discordante e contraria o equilíbrio, o que se espera das relações professor, aluno e instituição. Os professores reconhecem-se na condição de reféns, sobretudo, dos estudantes com o respaldo institucional e afirmaram:

É uma agressão mesmo, vivemos numa era de subversão dos direitos humanos, criando uma sociedade onde os professores só têm deveres e tudo gira em torno do aluno e da família do aluno. Somos muitas vezes caluniados e ofendidos, e os alunos e familiares sempre vão ter seus direitos respeitados e amparados mesmo quando sem razão. Hoje eu tenho uma visão de que as secretarias, sejam do governo, sejam do particular, não gostam de professores porque parece que não temos direito a nada. Apesar de eu não ter vivido situações de agressão física na pele, eu tenho encarado problemas como eu falei anteriormente diariamente. Pela leitura que eu faço da realidade de nossas escolas, não estamos formando pessoas e sim indivíduos, no sentido restrito e negativo da palavra. **PA10EPR.EM**

Acho que é inadmissível, o excesso de permissividade tem gerado uma violência gratuita contra os professores. O professor é responsabilizado por tudo que ocorre de ruim na educação, na escola. Mas acredito que cada um, pai, aluno, professor, escola, governador, prefeito, presidente tem que assumir sua responsabilidade para melhorar o ensino e a escola. Não é só colocar tudo em cima do professor, cada um tem que se responsabilizar pelos seus atos. **PO34EPR.EFII**

Para os professores das escolas particulares, na atualidade vive-se uma inversão de valores, um descontrole social. O professor deveria estar na posição de autoridade, o aluno de “subordinado” e a instituição deveria respaldar a autoridade implícita docente. De acordo com Peralva (1997), através de atitudes violentas, os alunos “subvertem as relações hierárquicas” implícitas na divisão de papéis que existe na relação professor-aluno, e as instituições aparentemente estão corroborando para essa subversão de valores: *“é uma agressão mesmo, vivemos numa era de subversão dos direitos humanos, criando uma sociedade onde os professores só têm deveres e tudo gira em torno do aluno e da família do aluno”*.

Segundo Santos (2001), a violência dos alunos para com os professores se caracteriza como uma relação social na escola que provém de dois fatores: ou do autoritarismo do professor e da escola, ou da transferência de uma norma social. A partir das justificativas dos professores, admitiu-se que esse último aspecto é o que se configura na relação da violência dos alunos contra eles na escola privada. Os alunos formam um grupo social que se afirma pelo poder econômico e a escola privada, implícita ou explicitamente, apoia as relações baseadas pelo clientelismo. Deste modo, banaliza-se e fortalece-se a violência nas relações interpessoais e esta se torna um modo de comunicação e interação “normal” no espaço escolar, os alunos exigem, a instituição exige, e os professores cumprem.

De acordo com Moraes (1995, p.49), o professor precisa intervir fazendo moralmente o que se deve e não está sendo feito na escola “como que a pedir desculpas pela sua presença”. O autor critica o que chama de “violência das omissões” que são as “bondades perversas”, que em nome de uma espontaneidade excessiva, ou de clientelismo, justificam a omissão do educador e da escola; são as atitudes omissas que existem por trás das boas intenções. Quando na escola tudo é permitido, quando apenas o grupo de professores é responsabilizado e cobrado, “está-se educando para uma irrealdade feita de ausência de avaliações e sanções” (MORAIS, 1995, p. 49).

Comumente, a violência manifesta uma afirmação do poder de um indivíduo sobre o outro e a conquista desse poder é o que motiva a sua prática. As ocorrências estão vinculadas a atitudes de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. O fenômeno mobiliza os atores escolares a encontrarem estratégias para superá-lo, assim as escolas vão lidando com esses conflitos valendo-se de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as características da gestão ou projeto pedagógico. Concomitantemente, a desvalorização do professor pela sociedade e o clientelismo educacional leva o aluno também a desvalorizá-lo, daí o confronto fica de igual para igual (ABRAMOVAY E RUA, 2002).

A partir das justificativas dos professores, considerou-se que o termo **educacional** se remete as questões relacionadas à educação familiar dos alunos, dos valores transmitidos pelos pais e familiares, bem como se liga aos termos **atual** e **constante**, por demonstrar que a aparente “falta de educação” dos alunos para com os professores, é de certa forma, recente e vem se tornando corriqueira. As justificativas abaixo reforçam o acima comentado:

Acredito que a violência contra o professor tem a ver com educação, ou falta de educação. Educação vem de casa , o professor não tem obrigação de dar educação a aluno, mas o que a gente encontra é o aluno que não respeita a gente. É falta de respeito, é uma agressividade que parece que a gente tá na escola pra isso, pra aguentar o desrespeito, a falta de educação, a falta de vontade dos alunos. Então acho que parte por ai, pela falta de educação.
PA12EPR.EFII

Na minha opinião violência contra o professor é falta de educação doméstica e a influência também do comportamento deles de estarem numa sociedade desestruturada, onde ele as vezes não tem o respeito dos próprios pais, não vai respeitar o professor muito menos o colega, então é falta de educação doméstica.
PA31EPR.EFII

Os professores reconheceram que as manifestações de violência e o comportamento agressivo dentro da escola podem ter origem no seio familiar. Deram indicativos de que ou a família perdeu o controle sobre o jovem, ou os pais não cumpriram a obrigação de transmitir valores para os filhos, ou ainda que transferiram esta responsabilidade exclusivamente para a escola. Também consideraram, o que parece mais adequado frente às justificativas docentes, que a escola é tida como um lugar de diferentes culturas e significados para diferentes alunos.

Sabe-se ainda que a relação do aluno com a escola é afetada pela significação que os pais dão a ela, aos estudos de seus filhos e às suas relações com as demais pessoas. De acordo com os professores, a família deveria se ocupar da formação moral, no sentido de valores e princípios, dos alunos, porém, os valores e princípios familiares dos alunos podem não ser semelhantes aos esperados pelos professores (FALSARELLA, 2008).

Em relação da distinção entre escola e família, Arendt (1992) indica que na família o que está em questão é o ordenamento da conduta por meio da moralização de seus hábitos, e na escola a ordenação do pensamento do

aluno por meio da reconstrução de seu legado cultural. Porém ambas as instituições não podem se eximir da responsabilidade da educação das crianças e dos jovens.

Atualmente, com as diferentes configurações familiares, os papéis da escola se modificam, visto que, uma geração de jovens e crianças advinda de contextos sociocultural e econômico diferenciados precisa legitimar o seu pertencimento ao âmbito escolar, algo diferente do outrora estabelecido. Admite-se, no entanto, que o modelo de família se encontra em expansão e não em desestruturação.

Para os professores a palavra **atual**, também presente no quadrante da zona de contraste, encontra-se relacionada a esta mudança nas relações interpessoais, na perda de valores tidos como importantes para os docentes. Observa-se a justificativa a seguir:

Então, a criança crescer pensando, “posso fazer tudo que quiser, se me castigar com palmadas ou cinto eu denuncio, se me der castigo eu denuncio”. Então fazer o que, né? **Na minha época** eu apanhava, eu ficava de castigo e eu não me revoltava contra meu pai, nem minha mãe. Isso é uma questão de **inversão e valores, de papéis**. Então fica assim, o aluno chega na sala desrespeita a gente, é indisciplinado e a gente fica impotente, se reclamar demais pode até ser demitido. **PO05EPR.EFII**

A esse respeito, aparentemente na contemporaneidade os pais tem tido cada vez mais dificuldades na educação de seus filhos. Descobrir o limite entre a liberdade e o autoritarismo na relação familiar parece ser muito mais difícil do que alguns anos atrás. Os pais "modernos" parecem não gostar de frustrar seus filhos. Os professores apontam também que seus alunos deveriam praticar em casa o que farão na sociedade, principalmente no que concerne a disciplina, ética, solidariedade, responsabilidade, gratidão, os valores que estariam sendo “modificados” na sociedade moderna. Ilustrando essas colocações está a justificativa da professora a seguir:

Sua formação em casa pesa muito, às vezes o aluno coloca na escola o que ele vê, não é? **É ele é o espelho da sua casa**, vamos dizer assim... com vários tipos de alunos, eu vejo que é uma questão de informação, de formação educacional mesmo. É questão de berço, valores, princípios éticos, religiosos que faltam em grande parte da nossa sociedade. **PA15EPR.EFII**

A partir das justificativas dos professores, entendeu-se que para eles, a violência **constante** está se configurando como rotinização. Batista e Pinto (1999) chamam atenção para a necessidade de se estabelecer a diferença entre as consequências de ocorrências isoladas de violência, da rotinização propriamente dita. Segundo as autoras, as ocorrências isoladas podem chocar momentaneamente os professores, enquanto a rotinização tem consequências bem mais danosas, podendo inclusive afetar a saúde mental destes profissionais. Portanto, as autoras apontam que um dos efeitos mais cruéis da violência na escola é a desestruturação do ambiente de trabalho docente.

Além disso, Batista e Pinto explicam que o próprio fato de trabalhar a violência como tema complementar aos habituais conteúdos escolares, exige um maior esforço, posto que os professores não receberam e ainda não estão recebendo formação adequada para isto.

Contudo, os elementos da zona de contraste, indicados mais prontamente como importantes pelos docentes: “Moral” “Absurdo”, “Atual”, “Constante”, “Descontrole”, “Educação”, “Inadmissível”, estão vinculados ao sentido dado à representação pelo possível núcleo central identificado. Como postulado, ressalta-se que a zona de contraste compõem elementos que reforçam a primeira periferia: os elementos absurdo, atual, constante, descontrolado e inadmissível parecem se relacionar aos elementos centrais agressão e desrespeito, enquanto os termos educação e moral aproximam-se do componente institucional.

Para finalizar a análise da estrutura das representações dos professores da rede privada, identificou-se o quadrante inferior direito, onde se localizaram as palavras: **humilhante, indisciplina, intolerância, realidade, sofrimento, triste, verbal, violência**. Como é possível identificar de imediato, as palavras dessa periferia mais distante dialogam com as implicações da violência para a prática docente. Em sua maioria, são palavras de teor negativo que revelam a posição dos profissionais frente ao assédio moral, a banalização da violência na relação professor-aluno e a precarização da profissão. O conjunto de palavras desse quadrante se configura nos efeitos do chamado mal estar docente. O que aqui denominamos mal estar docente pode ser traduzido como

um processo de falta de meios por parte do sujeito professor para fazer face às exigências que lhe são colocadas na profissão. Essa colocação justificou-se na fala a seguir:

Esse tipo de relação que venho sofrendo de cinco anos pra cá, tem se agravado e eu digo constantemente aos meus amigos, aos meus colegas de sala de aula, de trabalho, aliás, que eu estou sem poder aguentar trabalhar mais, estou contando os dias pra que eu possa me afastar de sala de aula. **PA43EPR.EFII**

Os professores apontaram estar convivendo constantemente com o constrangimento de se sentirem impotentes diante da violência contra eles mesmos, tornando-se reféns de uma **realidade** desfavorável à medida que se sentem despreparados para lidar com a diversidade de questões provocadas pelo fenômeno da violência escolar. Aquino (1998) faz referência a uma relação assimétrica entre professor e aluno em termos de conhecimento, na qual o professor precisa exercer autoridade, mas não pode extrapolar os limites da democracia e da tolerância, indispensáveis às relações humanas. Diante desse dilema, Aquino coloca que a educação contemporânea vive uma crise ético-paradigmática e o professor, uma crise de identidade.

De acordo com o Ministério da Saúde, o aumento da carga horária de trabalho, o rebaixamento dos níveis salariais, a instabilidade no emprego e o acúmulo de funções, são alguns fatores geradores da precarização do trabalho de uma forma geral. E quando se remete aos professores, esta questão é ainda mais acentuada, visto as reafirmadas práticas sociais de desvalorização da profissão, corroboradas pela prática de algumas instituições privadas de ensino. Observou-se, portanto a fala da professora a seguir:

Sinto como se já viesse da faculdade né? O curso já é desvalorizado na Universidade e temos o reflexo nítido quando começamos a prática mesmo. **PA57EPR.EFII**

Um estudo sobre a incidência destas questões entre professores, realizado por Lapo e Bueno (2003) examinou a questão do abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo. As autoras procuravam compreender de que modo ocorre esse processo, ao longo da vida e da experiência profissional dos professores. Baseadas em dados quantitativos da Secretaria Estadual de Educação, verificaram um aumento alarmante de 300% nos pedidos de exoneração do magistério. Também

embasaram a pesquisa em dados qualitativos, através de questionários a 158 ex-professores da rede pública e 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional.

As autoras destacam que entre os motivos que mais contribuem para os professores deixarem a profissão, além dos baixos salários, estão as precárias condições, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional. Evidenciam também que esse processo se dá lentamente, por meio de uma série de mecanismos pessoais e institucionais que os docentes utilizam (como as licenças), até chegar ao abandono definitivo da profissão.

Nesta condição de precarização do trabalho, os professores podem perder a capacidade de reagir contra o sofrimento, alienação e dominação a que são submetidos, e muitas vezes se defendem através da narrativa de negação da própria dor ou através do silêncio (DEJOURS, 2004).

Sobre essa condição de subordinação, alienação e sofrimento a que estão submetidos os docentes e suas consequências, cabe ainda o comentário de Gonçalves (2006, p. 3),

É a submissão rotineira que leva a uma crescente aceitação e ocultação do próprio sofrimento e também à indiferença diante do sofrimento do outro. O novo modo de dominação é responsável pela degradação das relações de trabalho. É visível a falta de confiança e cooperação entre os empregados, a comunicação é limitada nos postos de trabalho, e a linguagem objetiva predomina sobre a conversa e o diálogo. Os conflitos são evitados, e opta-se pelo discurso retórico e sedutor para buscar a adesão do trabalhador.

O **sofrimento** dos professores se relacionou, portanto, com a chamada “síndrome de burnout”. Os estudos sobre essa síndrome discutem as situações da profissão docente relacionadas com uma possível síndrome de desistência frente ao magistério (LAPO e BUENO, 2003), que se configura como uma desistência psicológica no desempenho da profissão e que afeta diferentes grupos profissionais, como “uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu, mas permanece no trabalho” (CODO, 1999, p.34). Os professores, acometidos por esta síndrome, vivem sob uma situação crônica de tensão emocional, de insatisfação com o que fazem, mas persistem (ao menos por determinado período) na docência em situação de desconforto.

Essa síndrome vem sendo explicada também pelas relações da escola na sociedade contemporânea, as diferentes significações da escola moderna, multiplicação e acúmulo de atividades atribuídas ao professor pelas atuais instituições de ensino, desvalorização social e econômica do professor, dentre outros fatores da contemporaneidade comentados anteriormente (CODO, 1999). Algumas justificativas dos professores, como a transcrita abaixo, denunciaram a situação de desconforto a que estão expostos os docentes:

Difícil de aceitar que a pessoa consiga exercer plenamente sua função tendo que enfrentar situações como essa no cotidiano. Sofrimento porque às vezes esse estado de tensão gera doenças, estresse e sofrimento para a gente. PA33EPR.EM

Apesar de se considerar as situações da profissão docente relacionadas com uma possível síndrome de desistência frente ao magistério, como postulado por Codo (1999) e Lapo e Bueno (2003), os resultados dessa pesquisa não permitem afirmar que os professores estejam acometidos por essa síndrome. No entanto, os resultados aqui trazidos dão indicativos da presença de sofrimento e tristeza no desenvolvimento do trabalho docente em questão.

Convém dizer que outra alternativa para explicar as relações de sofrimento, de tristeza, de humilhação, entre outras, apontadas pela última periferia da estrutura da representação dos professores, pode se dar através dos estudos sobre “o mal estar docente”. Trata-se de uma abordagem essencialmente desenvolvida para o tratamento da profissão docente e de todos os seus problemas na escola atual, discutindo as condições insatisfatórias do trabalho dos professores na relação com os resultados também insatisfatórios da escola.

Os problemas vividos pelos professores, no atual contexto da pós-modernidade, são examinados e explorados para se tentar chamar a atenção da sociedade de que o insucesso escolar não é de responsabilidade única do professor, mas está relacionado com a forma em que a sociedade atual trata a própria escola e a educação (PERRENOUD, 1997; NÓVOA, 1995).

Concluindo a análise da estrutura do conteúdo das representações dos docentes de escolas privadas, relembra-se que estas têm um caráter condicionado à temporalidade do contexto histórico e social. As representações

modificam as práticas, envolvidas pela configuração das escolas e do papel do docente contextualizados socialmente, bem como esse mesmo contexto é palco para a construção e reconstrução de novas representações (ABRIC, 1994; JODELET, 2001).

É interessante destacar que os elementos “agressão”, “desrespeito” e “institucional”, constituintes do possível núcleo central das representações, reforçaram as relações do significado norteador da representação com os demais elementos periféricos, os elementos que fazem interface com o cotidiano das práticas.

Compreender a estrutura resultante da totalidade dos elementos centrais e periféricos se mostrou imprescindível nesta pesquisa, confirmando as colocações dessa relação postulada por Flament (2001). Os termos situados nos quadrantes demonstraram uma relação de interdependência: uma dinâmica relação entre elementos centrais e periféricos é como se compreende a representação da violência contra o professor para os docentes da escola privada.

Destaca-se que o elemento “desrespeito” desempenhou a função norteadora da representação desses docentes. Através das implicações desse desrespeito nos termos institucionais, encontraram-se as relações com os elementos periféricos “moral”, “educacional”, “humilhante” que revelaram como esta violência está sendo expressa na prática docente: predominantemente simbólica e indireta através das relações de assédio moral, tanto por parte da instituição, quanto por parte do alunado.

Os elementos centrais, “desrespeito” e “agressão” se aproximaram e envolveram as implicações dessa violência institucional no cotidiano docente: ela se apresenta como “difícil” em relação à elaboração de estratégias de enfrentamento, bem como se caracteriza como: “absurdo”, “descontrole”, “inadmissível”, “intolerância”, “constante”, “atual” e que faz parte da “realidade” docente. Provocando “sofrimento” de ordem emocional e moral.

3.1.2 Representações da Violência Contra o Docente: Professores da Rede Pública

Segundo Abric (1994), a identificação do núcleo central permite o estudo comparativo entre duas ou mais representações, já que, para que duas representações sociais sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de núcleos centrais igualmente diferentes. Nesta segunda subseção discutiu-se o conteúdo geral e a possível estrutura das representações sociais dos professores da rede pública, indicados no quadro de quatro casas construído pelo software *EVOC*. Portanto, considerou-se importante investigar as possíveis diferenças e semelhanças entre a organização do sistema representacional dos dois grupos de professores investigados.

Os dados encontrados nas evocações de 61 professores à expressão indutora “violência contra o professor é...”, somaram um total de 244 palavras, dentre as quais, 69 eram diferentes entre si, assumiu-se também como única evocação àquelas palavras com idêntico significado. Considerando esses dados e a partir dos critérios apresentados anteriormente, o quadro seis exhibe os termos evocados com frequência mínima de aproximadamente (5) tendo sido desprezadas as evocações com frequência abaixo desse valor, encontrou-se o valor aproximado da frequência média (MF) de dez (10), e a média da ordem média de evocações (MOMI) 2,5.

Quadro 7: Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor dos professores da rede pública

Frequência Mínima: 5
MF: 10 / MOMI: 2,5

F >= 10 / OMI < 2,5			F >= 10 / OMI < 2,5		
	F	OMI		f	OMI
Agressão	14	1,929	Corriqueira	17	2,588
Social	19	2,316	Familiar	14	2,714
			Reflexo	11	2,727
			Revoltante	10	2,600
F >= 10 / OMI < 2,5			F >= 10 / OMI < 2,5		
	F	OMI		f	OMI
Descontrole	5	2,400	Complexa	8	2,625
Desestrutura	7	2,429	Comum	8	3,375
Política	5	1,800	Desvalorização	8	3,000
			Realidade	7	3,000
			Triste	8	2,750

Como já indicado, o quadro acima organizado pelo *software EVOC*, apresentou tanto a possível organização interna das representações sociais, como a saliência dos elementos principais. Conforme Oliveira et al (2005), no primeiro quadrante esquerdo estão as palavras estruturadoras do possível núcleo central, os elementos mais evocados e considerados como mais importantes pelos professores ao se referirem à violência contra eles próprios, as palavras **agressão** e **social**; no segundo quadrante, superior direito, estão os elementos da primeira periferia, os elementos periféricos mais importantes, **corriqueira, familiar, reflexo, revoltante**.

No quadrante inferior esquerdo, está situada a zona de contraste com palavras com baixa frequência, mas consideradas importantes, **descontrole, desestrutura e política** e no quadrante inferior direito os elementos evocados de forma menos frequente e considerados de menor importância pelos docentes como: **complexa, comum, desvalorização, realidade e triste** ao se posicionarem frente ao estímulo violência contra o professor.

As palavras com maiores frequências e preferencialmente hierarquizadas pelos professores da escola pública foram **agressão** e **social**, elas constituíram o possível núcleo central da representação desse grupo de docentes. Em virtude de o termo **agressão** apresentar uma OMI igual a (1,929), pôde-se admitir que foi um termo considerado muito importante para os professores. A **agressão**, elemento também presente no núcleo central dos professores da rede privada, é entendida como uma ação que provoca brutalidade física ou verbal. E ainda que a violência possibilite múltiplas ramificações investigativas, a ideia de violência é entendida habitualmente como sinônimo de coerção ou agressão no que diz respeito à integridade física ou moral e aos direitos dos indivíduos (MARQUES, 2006).

Ainda, encontrou-se o elemento agressão presente nos conceitos dos autores do aporte teórico, Michaud (1989), Chesnais (1981) e Abramovay e Rua (2002), que dizem que a violência se constitui quando um indivíduo **agride**, predominantemente de forma física, outro indivíduo de maneira intencional. Igualmente, as concepções de Abramovay e Rua (2002) e Evans (1996) a respeito da violência simbólica ou indireta, que envolve **agressões** verbais, ameaças, humilhação, subestimação, danos morais, dentre outros, aos indivíduos. A impossibilidade do controle dos impulsos e as formas de transgressões dos sujeitos que culminam na agressão propriamente dita, apareceram nas justificativas dos professores da seguinte maneira:

A violência é uma agressão, né? Essa agressão é tudo que causa danos a ao patrimônio e também às pessoas... pode ser uma violência verbal, física, a violência contra os professores, contra os próprios alunos e contra a própria escola, que para mim aparece no mais no físico. **PO11EPU.EM**

Como se observou na fala acima, o elemento de maior saliência para os professores da rede pública, a **agressão**, foi atribuído aos significados relacionados a agressões físicas ou verbais. Desta forma, entendeu-se que para os docentes de escolas públicas, a violência é caracterizada como um ato, uma ação, que pode ser praticada tanto através da fala como através de gestos (CHARLOT, 2002). Apesar de existirem outras formas de violência, o fenômeno neste caso é caracterizado predominantemente como uma ação de natureza

corporal e verbal.

Encontrou-se em outras falas, indícios que se aproximam da definição de Michaud (1989, p. 11) em que a violência constitui “danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”. Como se observou na justificativa a seguir:

Violência é quando a gente é agredido principalmente na nossa condição de ser humano, na nossa dignidade. **PO24EPU.EFII**

Conforme sua justificativa, o professor atribuiu a violência sofrida pelo docente o significado de agressão às transgressões dos valores humanos, tangentes à dignidade, a condição de ser humano. O que corrobora a colocação de Adorno (1988, p.3), para quem a violência dentre outras coisas, é “simultaneamente negação de valores considerados universais: a liberdade, a igualdade, a vida”. A agressão se caracterizou, portanto como o elemento de maior saliência da representação social desses professores, é através da agressão que a violência contra o professor se manifesta, agressão esta que se origina e se fundamenta nas relações que legitimam o outro elemento presente no possível núcleo central, **social**.

Ainda que a agressão seja o elemento que configura na prática a violência contra o docente, a palavra **social** traz imbricada uma gama de elementos estruturadores da representação que permitem entender o caráter multifacetado dessa violência. Corroborada pelas justificativas dos docentes, a palavra social articulou-se com os demais elementos periféricos. Observou-se a fala a seguir:

A violência contra o professor é aquele assunto que passa por muitas coisas. Penso que a sociedade influencia nisso, a corrupção, a falta de moral, a família que não se importa com o aluno, a falta de estrutura das escolas públicas, a desvalorização da gente. Veja que até a Universidade Federal está caindo aos pedaços, enquanto as faculdades particulares são superequipadas. Então até nessas coisas que não parecem importantes, a gente encontra violência contra o professor, a gente sofre. **PA28EPU.EM**

Depreendeu-se então que é através das relações dos alunos, da escola e da sociedade para com os professores, que a violência vem se tornando corriqueira e é explicada através da desestrutura familiar, do descontrole e

desestrutura social e política, constituída como um reflexo da sociedade atual (crise de valores, crise civilizatória), bem como desencadeia um sentimento de desvalorização e tristeza do docente, que se sente impotente mediante a essa situação complexa que ele tem que enfrentar no seu cotidiano.

Os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Assim, enfatiza-se sua relevância para a configuração das representações sociais de violência contra o professor. As palavras periféricas mais importantes, **corriqueira**, **familiar**, **reflexo**, **revoltante**, situadas na primeira periferia, podem ser tomadas como modelos explicativos dos professores para a violência contra eles próprios.

O termo “**corriqueira**” referiu-se à rotinização dos casos de violência sofridos ou presenciados pelos docentes. Já se indicou anteriormente o alerta feito pelos autores Batista e Pino (1999) de que é importante atentar para os casos em que as ocorrências de violência se configuram como corriqueiras ou naturalizadas. As situações em que a violência assume esse caráter corriqueiro e comum penetram nas relações interpessoais entre aluno, instituição e professor, podendo ocasionar danos mais profundos aos sujeitos envolvidos, como a depressão e principalmente a falta de condições do trabalho docente.

De acordo com as justificativas apresentadas pelos docentes, as manifestações mais comuns da violência contra o professor da escola pública, as que causam dificuldades nas relações interpessoais, prejudicam o ensino e a aprendizagem e causam até doenças nos professores. São, conforme Debarbieux 2006, Charlot 2002 e Abramovay 2002, tomadas como incivildades. Incivildades se caracterizam como ações de desrespeito corriqueiras, tais como insolências, falta de atenção, recusa em cooperar, piadas de mau gosto, palavrões, etc., que perturbam o ambiente escolar e desafiam a autoridade docente. Como ilustra a justificativa da professora a seguir:

O que eu tenho visto aqui na escola é a falta de respeito que já vem da família não é? A família desestruturada, então o filho já vem pra agredir né? Eu sofro várias agressões palavrões, papel a falta de respeito é muito grande vem eu acho que vem das famílias desestruturadas e das drogas né? **PA33EPU.EFII**

Para Charlot (2002), entretanto, em alguns estabelecimentos escolares as incivildades estão incorporadas aos comportamentos cotidianos, em que alunos e professores são profundamente atingidos no que diz respeito à identidade profissional e pessoal e a sua dignidade, e que estas incivildades já se configuram como violência. O que é considerado corriqueiro, o que se torna banalizado, pode ocasionar sensação de impotência, de conformismo. E mais grave ainda, a violência banalizada pode ser naturalizada em algumas situações nas relações interpessoais na escola. Como afirma Santos (2001, p.117), é importante “desnaturalizarmos a violência, sob pena de, em não o fazendo, acabarmos por banalizá-la a tal ponto que nada mais tocará nossa sensibilidade, tornando-nos cada vez mais duros com o outro, menos solidários e fraternos”.

Contudo, apesar do termo ‘corriqueira’ ter apresentado OMI=2,588, logo em seguida apareceu a palavra **revoltante** com OMI=2,600, indicando que os professores não estão apáticos ao fenômeno, que demonstram sentimentos de espanto e indignação, mesmo que ainda não saibam o que fazer exatamente para enfrentar essas situações de violência em suas oficinas de trabalho.

As palavras **familiar** e **reflexo** podem ser vistas como tentativas de explicar o fenômeno. Analisando as justificativas dos professores, observou-se que a violência na escola acontece principalmente por causa da desestrutura familiar do aluno, ele é o reflexo da sua família, da sua comunidade, da sua classe social. O **reflexo** é desencadeado a partir deste social dos alunos, a sua comunidade, sua família, da convivência com as drogas, etc., como observamos na justificativa da professora:

É interessante assim quando a gente discute violência dentro das escolas... A gente trata das escolas como se as escolas fossem um mundo à parte, quando essa escola tá inserida dentro de um contexto regional, estadual, nacional, internacional. As questões da violência na escola pública vão além da sala de aula, é o social mesmo. É tudo que você vê, o menino é o espelho da sociedade que ele vive, uma sociedade injusta, que diz na cara dele o tempo todo que ele não vai a lugar nenhum, que o espaço não é dele. **PA18EPU.EFII**

A palavra **familiar** para os professores não apareceu no sentido de que os professores estejam “familiarizados” com a violência contra os professores. O significado de **familiar** apareceu nas justificativas, como a violência gerada a

partir das relações interpessoais familiares dos alunos. A perda de valores e a violência dos alunos para com os professores estão, conforme justificaram os participantes, fortemente relacionadas à ausência dos pais (seja por algum deles estar presos, ou trabalharem fora de casa, ou ainda de viverem em lares em que os pais têm vários parceiros consecutivos), como também do uso de drogas ilícitas por algum membro da família.

A prática de terceirização da educação por parte dos pais, ou seja, o pouco comprometimento e responsabilização das famílias no processo educativo, entregando essa tarefa unicamente à escola distorcem e descaracterizam a função da instituição escolar. Seja por qualquer dos motivos, para os docentes, a família está negligenciando com seus filhos no sentido da resolução de conflitos, divergências não negociadas, desrespeito para com o outro, depredações do ambiente em que vivem convivência com violências verbais e físicas, uso de drogas, dentre outros o que, em consequência, leva os alunos a reproduzirem na escola os efeitos dessa negligência.

A esse respeito, Dubet e Martucelli (1995) ponderam que os valores esperados pelos docentes podem não ser os mesmos valores das recentes configurações familiares, ou das famílias em situações de vulnerabilidade. Ainda de acordo com os autores, quando os valores escolares são determinados por uma cultura dominante (isso em todos os grupos sociais, não apenas com os menos favorecidos), os alunos são excluídos da lógica da integração escolar, o que pode gerar desinteresse, hostilidade, atos de agressão e depredação da escola, incluindo aos professores. Dubet e Martucelli apontam ainda que a violência à escola pode estar relacionada a falta de sentido que a instituição apresenta, já que os alunos, geralmente os oriundos de classes populares, estejam a desconfiar que os seus diplomas não garantirão ascensão social.

No entanto, o discurso de que a família desestruturada, sobretudo a mais pobre, é a grande responsável por todos os males, do fracasso escolar à violência, tem sido criticado na literatura. Por exemplo, de acordo com Pino (2007, p. 15), “a violência é um aspecto do livre agir humano suscetível de educação, uma vez que não há nada, nem do ponto de vista genético, nem do

ponto de vista do meio físico ou social, que determine esse agir”. Enfatiza-se ainda partir de Fraser (2001), que a violência não pode ser condicionada a determinantes genéticos ou sociais, mas considerada um fenômeno passível de educação, seja ela familiar, escolar ou de qualquer outra natureza. Afirma o referido autor:

A delinqüência e a violência são, pois, sintomas sociais de grande amplitude, onde vários fatores se entrelaçam, não podendo ser arbitrariamente atribuídos ao fator econômico como determinante da pobreza e responsável por todas as mazelas sociais, pois explicar o crime pela pobreza é, além de tudo, reforçar a opção preferencial pelos pobres, como se a criminalidade fosse um privilégio destes Fraser (2001, p.95).

Com base no discutido, é possível reafirmar que os elementos presentes no quadrante superior direito do quadro de quatro casas - a primeira periferia - estão intrinsicamente ligados aos termos presentes no possível núcleo central. As palavras **corriqueira**, **familiar** e **reflexo** parecem explicar as causas da violência contra o professor, além do termo **revoltante** demonstrar o sentimento dos professores em relação à violência contra eles mesmos.

No quadrante inferior esquerdo, está situada a zona de contraste, isto é, a que acomoda palavras com baixa frequência, mas consideradas importantes. Situei nesse quadrante os termos: **descontrole**, **desestrutura** e **política**. A zona de contraste pode revelar a existência de um subgrupo com uma representação social diferente, cujo núcleo central seria constituído por um ou mais elementos deste quadrante; como também pode se apresentar como complemento da primeira periferia.

Nesta perspectiva pôde-se dizer que os elementos dispostos na zona de contraste, em relação à representação social de violência contra o professor, complementam a primeira periferia (possível núcleo central): reforçando através do termo **descontrole**, o elemento **agressão**; bem como **desestrutura** e **política** que parecem se remeter a elementos de ordem **social**.

O elemento **descontrole** foi justificado pelos professores como um estado psicológico do aluno, impulsionado por alguma situação de estresse, sejam situações pedagógicas como receber notas baixas, reclamações ou de outra ordem como o uso de drogas, brigas e desavenças com os pares, ou até mesmo ocasionado por um problema pessoal, familiar, afetivo, dentre outros. O

descontrole também pode corresponder ao *status* grupal, à necessidade de se afirmar que pode impulsionar para que o aluno atue violentamente. Além disso, o descontrole está relacionado a invasão de sujeitos alheios à escola que utilizam o espaço como palco para resolverem seus conflitos, como revelou a professora a seguir:

Eu acho que eles escolhem a escola pra se mostrar certo? A gente tem invasão de galera, eles invadem a escola pra pichar a escola, pra destruir, quebrar banca, quebrar porta, quebrar grade entendeu? O que eles encontram pela frente eles quebram. **PA30EPU.EFII**

A partir de justificativas como a da professora acima, relembra-se as considerações feitas por Bernard Charlot dos tipos de violência ocorridas na escola. A violência **na** escola explicaria justamente esses atos violentos que não se relacionam à prática pedagógica e são praticados pelos alunos, ex-alunos ou membros da comunidade dentro da escola:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. (CHARLOT, 2002, p. 434)

Os termos **desestrutura** e **política**, relacionados ao elemento **social**, envolveram as questões da conjuntura econômica e social que explicariam a violência contra o docente nas escolas. A seguir, a justificativa de uma das professoras ouvidas nesta pesquisa exemplifica como esses elementos da zona de contraste são explicados pelos docentes:

Infelizmente a violência contra o professor começa de cima. A violência que nós vemos aqui na camada social mais baixa da sociedade é uma consequência que vem de cima. Quando um governo deixa de dar à população aquilo que é direito dela, já é uma violência. E a violência então que a gente vê nessas camadas sociais, mais baixas, é uma consequência do que tem sido feito já há anos, em outros governos. **PA47EPU.EM**

Os professores apontaram a violência contra eles mesmos como decorrência de uma desestrutura social e econômica, que gera desde a violência física até a violência simbólica. O aluno, proveniente de uma sociedade que o mantém em constante violência simbólica, negando-lhe

direitos básicos, reproduz na escola aquilo que recebe da sociedade. A contradição de uma sociedade desigual pode contribuir para manifestações de violência. Para Wanderley (1999), a exclusão social é uma das manifestações mais violentas de nossa sociedade, uma vez que ela produz carência de perspectivas em vários sentidos, além de uma privação de poder de ação dos indivíduos.

Assim como, as questões postuladas acima corroboraram as questões da violência simbólica proposta por Bourdieu (1975) em que a dominação é perpetuada através das próprias estruturas sociais. O caráter simbólico da violência está nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da disparidade da divisão social do trabalho que culminaria na desigualdade social. Bourdieu e Passeron (1975) alertam que a escola não oferece igualdade de oportunidades e age como instância de legitimação e reprodução dessas desigualdades sociais.

Os docentes ainda apontaram o termo “**política**” como gerador do fenômeno violência contra o docente: Afirmou um dos participantes:

A violência contra o professor está na questão da política mundial, internacional. Ela é violenta com todas as pessoas. A questão da globalização é uma violência muito grande... você invadir outros países, você dominar essas pessoas economicamente, culturalmente você acabar com culturas, você acabar com tudo que o povo constrói, isso já é uma violência muito grande e é interessante assim quando a gente discute violência dentro das escolas. A gente trata das escolas como se as escolas fossem um mundo à parte, né? Quando essa escola está inserida dentro de um contexto regional, estadual, nacional, internacional, né? **PO18EPU.EFII**

As questões políticas apontadas pelos docentes trouxeram à tona as características da **violência estrutural**. Uma das formas da manifestação da violência é a forma estrutural, que na escola está entrelaçada com a violência simbólica, pois os professores atestam que o Estado exerce violência, ainda que não reconhecida como tal, sobre as condições precárias da educação oferecida.

Minayo (1994, p.8), postula o conceito de violência estrutural em que esta é caracterizada como uma “violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos

indivíduos”. Para a autora, a violência estrutural é tão difícil de ser identificada, que a sociedade de maneira geral não chega a considerá-la como uma violência e sim como deficiência das organizações políticas, dos governantes ou responsáveis pelo poder público.

A violência estrutural para Minayo (1994), semelhante aos postulados de Bourdieu (1975), é caracterizada pela atuação das classes, grupos ou nações econômicas ou politicamente dominantes, que utilizam leis e instituições para manter sua situação privilegiada, como se isso fosse “natural”. Refere-se às condições adversas e injustas da sociedade para com a população em situação de vulnerabilidade, sendo expressa pela miséria, má distribuição de renda, exploração, falta de condições mínimas para uma vida digna. Ainda para a autora, numa sociedade em que existe a violência estrutural, existe sempre a promessa de igualdade aos direitos básicos dos indivíduos.

Segundo Oliveira e Martins, a violência estrutural é a violência do Estado contra o homem e ainda é também uma consequência do processo de globalização:

As políticas distributivas injustas promovem o que se denomina de “incurção na miséria”, propiciadora das invasões e saques, da violência urbana, da existência de crianças e jovens sem perspectivas e atolados no consumo de drogas e na delinquência (OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p.3).

Desta forma, a escola aparece como agente que reflete e reproduz a conjuntura socioeconômica que está inserida. A violência simbólica também foi caracterizada nas justificativas dos professores, como implicações do poder dominante que tenta degradar ou controlar os indivíduos por meio de condutas de intimidação e manipulação, as quais seriam o princípio gerador da violência em nossa sociedade. Ainda encontramos em Charlot (2002) a afirmação de que:

Essa violência contra a escola deve ser analisada junto 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 (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435)

Como observado acima, para diversos autores a violência simbólica ou institucional é fator gerador da violência na escola. É interessante destacar que nessa zona representacional a violência contra o professor assumiu características mais amplas, o professor justificou a agressão contra ele mesmo ora pelo estado emocional do aluno, ora pela desestrutura econômica que o aluno está inserido. As desigualdades sociais proporcionariam um sistema escolar injusto, que protege os privilégios da classe dominante e coloca os alunos mais pobres num processo de vulnerabilidade constante.

Entretanto, ressaltou-se que a violência estrutural para os ouvidos nesta pesquisa não estava vinculada a falta de sentido da escola para os alunos, como sugerido por alguns autores como Dubet e Martuccelli (1997). Os professores deste estudo confirmaram que o aluno pode ser violento principalmente porque a sociedade é violenta para com ele e não porque a escola seria uma instituição falida, desprovida de significados para os estudantes de camadas desfavorecidas.

Abramovay (2002) acrescenta ainda que é uma manifestação de violência simbólica o abuso do poder, a marginalização e a discriminação quando, por exemplo, as escolas públicas não dão condições para que seus jovens ingressem no ensino superior; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e significado para a vida dos alunos; quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes; enfim, a violência simbólica se concretiza em situações que mobilizam uma rede de domínio poderosa, na maioria das vezes naturalizada nas relações sociais.

Como já afirmado, no quadrante inferior direito, periferia mais distante, estão localizadas as palavras evocadas mais tardiamente e com menor frequência, compondo os elementos da segunda periferia da representação, mais longe do núcleo central. Conforme essa disposição espacial, os elementos desse quadrante são considerados os mais passíveis de mudança e podem revelar mais claramente as variações sofridas pela representação nas práticas dos docentes e das alterações do contexto histórico. Nesse espaço do quadro de quatro casas localizaram-se as palavras: **complexa, comum, desvalorização, realidade e triste.**

O termo **complexa** apareceu com a menor OMI (2,625) reforçando uma característica do fenômeno já apontada por diversos autores. A complexidade da violência é comumente explicada através de quatro aspectos: a polissemia do conceito e os problemas da definição; a controvérsia na delimitação do objeto da violência, uma vez que o fenômeno é multideterminado e a falta de consenso sobre a natureza da violência (ZALUAR, 2000; SPOSITO, 2000; GUIMARÃES, 1996). A justificativa utilizada pela professora para se referir a complexidade da violência pôde ilustrar o postulado acima:

O menino que chega em casa o pai é presidiário, a mãe é drogada, o menino não tem direito nem a uma moradia decente. Então como eu vou dizer que a violência é o menino vir aqui e me bater? Quebrar uma cadeira? Eu não tenho condições de dizer isso, nem de ter uma solução para isso. A violência é complexa. **PA52EPU.EFI**

A partir da justificativa acima e diante das palavras evocadas nos quadrantes anteriores pelos docentes, entendeu-se que a complexidade da violência se relaciona com a diversidade de origens, modalidades e consequências que a caracteriza. Essa violência **comum** que se relaciona a palavra **corriqueira**, localizada na primeira periferia (se remete as implicações da rotinização da violência contra o docente) tem causado à classe, cansaço, desvalorização, estresse, impotência e desânimo, demonstrados nas demais palavras do quadrante: **desvalorização** e **triste**. Diante das experiências corriqueiras de violência no ensino público, dos baixos salários, da realidade difícil em sala de aula, vem à tona a sensação de desvalorização, o sofrimento e as situações de humilhação que os docentes ilustram em suas falas.

Como já mencionado, para Lapo e Bueno (2003), essas condições adversas podem culminar no abandono da profissão. O abandono, segundo as autoras, deve ser entendido como um processo que não ocorre de uma hora para outra, ele é consequência da quebra dos vínculos do professor com sua profissão; das frustrações das expectativas dos docentes diante da realidade na sala de aula; da insatisfação docente mediante a remuneração; da sensação de impotência a respeito do funcionamento do sistema escolar; como também das relações interpessoais com os alunos, pais e demais agentes escolares.

Quando os docentes, diante destas adversidades não conseguem se readaptar (considerar válida a mobilização para superar os desencantos), as frustrações provocam uma ruptura com o sentido da profissão e da instituição escolar. O abandono dos professores acometidos do mal-estar na profissão, pode se dar através da exoneração, licenças, ou desistência mesmo exercendo a profissão (LAPO e BUENO, 2003). Ainda, esses sintomas podem caracterizar a síndrome de Burnout. Nesta síndrome, os professores são acometidos de uma alienação, uma forte sensação de impotência diante das situações adversas enfrentadas por eles, demonstram-se insatisfeitos, apáticos, infelizes e críticos.

Como indicado, tanto o mal estar docente, quanto os sintomas das síndromes de Burnout, podem ilustrar o que os termos **desvalorização** e **triste** expressam em relação às implicações práticas da violência contra o professor. Entretanto, ainda não é possível afirmar que os docentes estejam acometidos desses males. Para tal constatação, é necessário que investigações se debrucem sobre esse aspecto a fim de obter elementos mais substanciais.

Finalizando a análise da estrutura do conteúdo das representações dos professores das escolas públicas, destaca-se que os elementos constituintes do possível núcleo central: **agressão** e **social** cumpriram o papel de norteadores da representação, numa relação de interdependência com as demais estruturas periféricas. O termo **social** teve maior saliência na representação desse grupo de docentes, pois faz a interface com elementos presentes em todos os quadrantes periféricos. Como postulado, a palavra social se ligou principalmente aos elementos periféricos: **reflexo, familiar, descontrole, desestrutura, política, complexa, realidade** e **desvalorização** que constituem a expressão da violência contra o docente na realidade.

O termo **agressão** referiu-se à violência através das suas manifestações empíricas, entendido como uma ação de brutalidade física ou verbal e caracterizada através de ações **corriqueiras**, porém que provoca sentimentos de **revolta** e de **tristeza** nos professores. Portanto, a representação da violência para os docentes de escolas públicas considera elementos sociais

como fatores geradores e explicativos da violência contra eles na sala de aula, expressos empiricamente através de seus alunos, atores das agressões predominantemente de ordem física. Destaca-se ainda que os professores da rede pública não trouxeram à tona a violência contra eles desencadeada por situações pedagógicas, como notas baixas, por exemplo. As justificativas dos docentes indicaram que a violência contra o professor é um reflexo de uma sociedade desigual que violenta o aluno e faz dele um reflexo da mesma.

A partir da análise dos *EVOCs* dos dois grupos de professores, pôde-se inferir que as representações da violência contra o professor é diferente para os dois grupos, pois se estruturaram em torno de núcleos centrais diferentes. Apesar de ambos serem constituídos de um elemento comum, a agressão, por este ser justamente o referente prático da violência, eles dão significados diferentes para representações: enquanto a representação dos professores da rede privada norteia-se pelo elemento institucional, que expressa na prática docente uma violência predominantemente simbólica e indireta; a representação dos professores de escola pública considera elementos sociais como fatores geradores e explicativos do problema.

Observou-se também que a violência simbólica para os professores da escola pública se expressou através das desigualdades sócio econômicas, enquanto a violência simbólica para os docentes da rede particular foi caracterizada pelas relações de assédio moral das instituições privadas e dos alunos pertencentes a uma classe econômica privilegiada, para com eles.

Admitiu-se que a utilização do *EVOC* contribuiu para auxiliar na compreensão do conteúdo e de como se estruturam as representações sociais de violência contra o professor no espaço público da RMR.

4º CAPÍTULO
APROFUNDANDO A ESTRUTURA E O CONTEÚDO GERAL DAS
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES:
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA 2ª ETAPA

4.1 Segunda etapa da pesquisa: descrição e análise

Como mencionado anteriormente, este estudo foi dividido em duas etapas. Na primeira, buscou-se identificar o conteúdo e a estrutura interna das representações da violência contra o docente, utilizando como instrumento a técnica de associação livre de palavras. Esta segunda etapa visou aprofundar as relações de conteúdo e estrutura das representações através de entrevistas utilizando pranchas indutoras.

A entrevista projetiva consiste no uso de técnicas visuais, isto é, na apresentação ao sujeito de cartões, fotos, filmes e outros recursos visuais para dele captar informações e posicionamentos sobre um objeto. No caso desta pesquisa fez-se uso de pranchas indutoras a fim de evitar respostas racionalizadas e com o intuito de aprofundar informações sobre determinado grupo ou local. Muitas vezes durante este tipo de entrevista acontece a liberação de pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confiança (MINAYO, 1999).

Atentou-se também para o que Abric (2005) aponta sobre a “zona muda” nas representações sociais. A zona muda envolveria representações veladas pelo fato destas não se adequarem as normas vigentes para o grupo de referência do sujeito. Portanto, optou-se pelo uso das pranchas na tentativa de acessar elementos mais fortes dessas representações que poderiam, mediante situações menos interrogativas, virem a ser verbalizados com menos racionalização.

Desta segunda etapa participaram vinte professores, dez lecionavam na rede pública estadual e dez na rede particular de ensino. Esses profissionais participaram da primeira etapa da investigação e concordaram em participar da segunda. Quanto ao perfil dos participantes vinculados à escola pública, participaram seis professores e quatro professoras na faixa etária de 29 a 48 anos, que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental médio, entre os quais uma professora era formada em História, duas em Letras e uma formada em Geografia. Do grupo de professores, um licenciado em Matemática, um em Física, dois professores em Ciências Biológicas, um em Letras e um em

Geografia. O tempo de serviço dos participantes das instituições públicas variou entre 8 a 22 anos de profissão e todos eram professores efetivos.

Os participantes vinculados à escola particular apresentaram o seguinte perfil: eram sete professoras e três professores dos anos finais do ensino fundamental II e médio, estavam na faixa etária entre 30 e 47 anos. Entre as professoras, duas eram licenciadas em Ciências Biológicas Licenciatura, uma em Letras, uma em Matemática, duas em História e uma em Geografia. Dos professores um possuía formação em Letras, ênfase em Língua Inglesa, um era licenciado em Química Licenciatura e outro em Geografia. O tempo de serviço desses participantes variou entre 10 e 21 anos de profissão.

As entrevistas foram realizadas no final do mês de julho e no início do mês de agosto de 2012 e envolveram seis escolas que foram lócus da primeira etapa da investigação, três da rede pública e três da rede particular. Novamente buscou-se o equilíbrio em relação à localização e a estrutura física das escolas envolvidas. Eram localizadas em bairros diferentes, considerados de classe média alta, periféricos e em comunidades, das cidades de Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes. Bem como foram escolhidas escolas de grande, médio e pequeno porte.

A segunda entrada nas escolas ocorreu semelhante à primeira, na hora do intervalo dos professores 9:30h da manhã, e à tarde, no horário das 15:30h foi disponibilizada a sala dos professores, lá solicitou-se a participação dos sujeitos. Convém destacar que foi realizada a entrevista juntamente com o teste de centralidade, primeiro realizou-se o teste do núcleo central e posteriormente as entrevistas. Esse procedimento além de otimizar o tempo da pesquisa, permitiu que as respostas e os instrumentos de coleta fossem melhor interligados pelos participantes.

A realização desta fase ocorreu se maiores problemas, novamente se explicitavam os objetivos da pesquisa e como seria realizado o trabalho. Os professores compreenderam sem maiores dificuldades o desenvolvimento da entrevista que se deu da seguinte maneira: apresentou-se as quatro pranchas indutoras para um professor na sequência 1,2,3,4; para o professor seguinte,

Na segunda parte do estudo, o numeral que se refere à caracterização dos professores está relacionado a ordem de entrevistas na segunda etapa, que vai de 01 a 10 nos dois grupos de docentes, totalizando 20 participantes.

apresentou-se na sequencia 2,3,4,1; para o próximo, na sequencia 3,4,2,1 e assim sucessivamente. A aplicação foi feita dessa forma a fim de evitar contaminações entre uma entrevista e outra.

Quando era apresentada uma prancha, solicitava-se que o professor falasse espontaneamente sobre o que via na manchete e a partir dos comentários do docente, eram feitas algumas intervenções objetivando caracterizar as formas ou tipos de violência vivenciados pelos professores no espaço da escola e indicar como os docentes lidam com esse tipo de violência. Para tal, foram feitas intervenções do tipo: você já se deparou com alguma situação dessas no seu cotidiano; explicita mais esse episódio que você vivenciou; como você explica esse episódio de violência contra o professor. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

As reações dos professores às pranchas foram variadas, alguns docentes demonstraram indignação ao ver as imagens, outros demonstraram conformismo, dizendo frases como “isso é comum” ou “é isso mesmo que acontece”. Uma professora da rede privada questionou se as manchetes eram reais, afirmando que não tinha presenciado violência tão grave como as mostradas nas pranchas.

De maneira geral, os docentes não revelaram resistência em comentar sobre as pranchas, demonstravam estarem confortáveis em participar da entrevista no formato que foi apresentado. Acreditou-se que o instrumento pranchas indutoras se adequou ao que foi pretendido nesse estudo.

4.2 O Teste do Núcleo Central: considerações sobre a possível estrutura interna das representações dos professores

Com o objetivo de identificar, a partir das cognições levantadas anteriormente com o auxílio do *EVOC*, quais elementos efetivamente estruturam o núcleo central das representações de violência contra o docente, realizou-se um teste utilizando as cognições correspondentes ao possível núcleo central das representações sociais de ambos os grupos de professores.

De acordo com Abric (1994) a representação social é norteadada pelos elementos constituintes do núcleo central. Porém apenas o acesso ao conteúdo não é o suficiente, é necessário analisar a organização, o sentido que esse conteúdo empreende a representação. O teste do núcleo é um instrumento para se mostrar, de modo mais explícito, como ele se desenha, sobretudo, seus elementos mais estáveis.

O referido teste foi aplicado a 20 professores, dez pertencentes à escola pública e dez pertencentes à escola privada. Os professores participaram dessa fase da pesquisa mediante consentimento prévio, ou seja, concordaram durante a realização da primeira etapa, a técnica de associação livre de palavras, em participar das demais etapas do estudo.

Cumprir destacar que as primeiras técnicas de questionamento do núcleo central foram elaboradas por Moliner (1994) e desde então, diferentes formas de constatação do possível núcleo foram criadas. No caso desta pesquisa foi realizada uma variação dos testes de núcleo central que se estruturou da seguinte maneira: foram agrupadas as palavras oriundas do quadrante superior esquerdo dos *EVOC's* de ambos os grupos de professores, quais sejam: **Agressão, Desrespeito, Institucional e Social** em ordem alfabética. Em seguida, foi solicitado que os docentes indicassem duas palavras consideradas indispensáveis quando pensavam em violência contra o professor. Além de indicá-las, os professores justificaram a escolha das palavras. As palavras que apareceram em primeiro lugar na hierarquia, ou seja, com percentual entre 90 a 100%, foram as de maior centralidade para com o objeto violência contra o professor foram as palavras: **Social e Desrespeito**.

Esses elementos centrais, corroborados através do teste do núcleo, empreendem uma relação de interdependência com os elementos periféricos identificados também no procedimento da associação livre de palavras. Os termos Social e Desrespeito estão ligados de maneira direta as palavras localizadas na periferia de ambas as representações dos dois grupos de docentes (reflexo, desestrutura, política, complexo, desvalorização, difícil, moral, realidade), estes elementos periféricos contextualizam as funções

normativas propostas pelo núcleo central, resultando em determinantes práticos da violência contra os professores.

Como indicado, o núcleo central possui um caráter essencialmente normativo, o de consenso. Ele reúne um valor comum atribuído a um determinado objeto pelos membros do grupo, ou seja, possui um caráter normativo básico no sentido do consenso grupal em função de uma representação de um objeto, uma homogeneidade. De acordo com Menin (2007), além dessa função normativa primordial, de consenso, o núcleo central apresenta mais duas funções normativas: a de julgamento e outra explicativa dos comportamentos em relação à representação.

Além desses três papéis normativos (consenso, julgamento e explicativo), o núcleo central possui uma característica funcional que engloba os elementos diretamente ligados à ação dos sujeitos em relação aos objetos. Abric (1994a, p.23) define o aspecto funcional do núcleo central quando são *privilegiados na representação e na constituição do núcleo central, elementos mais importantes para a realização de uma tarefa*. Menin (2007) define que conforme a relação sujeito-objeto de representação, ora predominará a função funcional, ora a função normativa.

Portanto, os termos **Social** e **Desrespeito** estão diretamente relacionados ao caráter normativo e funcional do núcleo central do objeto violência contra o professor. Eles representam o consenso grupal em relação ao objeto, pois o reflexo social e o sentimento de desrespeito parecem ser comuns ao grande grupo de professores quando estes pensam na violência contra eles próprios. Como também se referem ao julgamento e as ações dos professores em relação a essa violência. Ressaltando que esse núcleo é composto pelos elementos permanentes ou mais estáveis da representação social dos professores em questão. Reitera-se que o núcleo central constitui o elemento norteador da representação, por determinar o significado desta e ao mesmo tempo, contribuir para sua organização interna.

A palavra **Social** aparece como o termo mais arraigado à representação dos professores, o elemento mais rígido e norteador pertencente ao núcleo central, apresentando uma natureza de caráter normativa. Esse termo é

considerado como indispensável pela maioria dos docentes e se relaciona a alguns aspectos da "angústia social" descrita por Charlot (2002). Essa angústia social diz respeito à dificuldade dos pesquisadores de compreenderem e explicitarem todos os aspectos da violência escolar (considerada como um fenômeno e não como episódio pontual), visto que esta compreende diversos e complexos aspectos.

Um dos aspectos da angústia social em relação à violência contra o professor se refere às formas mais graves do fenômeno que passaram a ocorrer dentro das escolas: roubos, assassinatos, etc. Porém, vale a pena recordar Guimarães (1996) quando faz o alerta de que, mesmo que a violência urbana invada a escola, ela não pode ser considerada como violência escolar. Conforme a autora é preciso fazer um esforço para diferenciar quando os crimes urbanos estão acontecendo na escola, quando a escola está apenas servindo de palco para esses crimes, e quando realmente os crimes se constituem como violência escolar.

Apesar dos crimes mais graves não serem corriqueiros, dão uma forte sensação de falta de limites o que contribui, de acordo com Charlot, para aumentar a angústia social. Encontrou-se na fala da professora, uma justificativa que corrobora com essa afirmação:

Acredito que tem tudo a ver com o social, porque é um reflexo mesmo do que está acontecendo aí fora, quantos crimes estão acontecendo dentro da escola que ficamos de cabelo em pé. É muita história, é muita coisa mesmo. **PA02EPR.EFII**

Os professores utilizam o termo **Social** para sugerir que as dificuldades sociais, principalmente econômicas, enfrentadas pelas populações se refletem nas escolas. Como já indicado, Sposito (2001) afirma que episódios de violência nas escolas ficaram mais em evidência a partir dos anos 80, e as justificativas dos docentes em relação a esse reflexo social corroboram com essa afirmação quando fazem referência ao agravamento atual da violência nas escolas. Considerar recente a violência na escola contribui para disseminar a sensação de que a escola não é um lugar protegido, imune as adversidades externas.

A pouca idade dos alunos agressores e a agressão por parte dos pais de alunos, também agrava essa angústia social, pois faz com que os docentes modifiquem suas representações da infância, da adolescência, de escola, como também do que esperar da relação entre pais, alunos e professores. Ou seja, quando se deparam com situações de violência contra eles, se deparam também com a desconstrução de conceitos básicos da identidade profissional, como a utilidade de sua profissão, a relação com os demais membros da comunidade escolar, até mesmo o próprio papel da escola.

Outro aspecto importante do termo **Social** é a relação estabelecida pelos professores entre locais vulneráveis e violência. Os professores estabelecem uma relação quase linear entre a violência na escola e os locais de vulnerabilidade social em que se encontram essas escolas.

Algumas justificativas corroboram essa afirmação, como a dos professores a seguir:

O social reflete muito a questão da violência na escola. Veja que um bairro destituído de tudo leva essa carência, essa falta para a escola também. **PO05EPR.EM**

O menino vem de uma comunidade que não oferece nada para ele, o que ele espera da escola? Ele já é violentado pela sociedade que tira os direitos básicos, inserido numa comunidade violenta, ele vai refletir o que essa sociedade ensinou pra ele. Querendo ou não, o meio influencia muito as suas atitudes, seu modo de ver a vida. **PA01EPU.EFII**

Mais do que estabelecer uma relação entre pobreza e violência, os professores parecem indicar que a relação direta se dá entre violência escolar e desigualdade social. Observou-se nas falas que a carência social dos alunos não está em situações de extrema pobreza, e sim nas situações de desigualdade social, nas quais esses alunos são excluídos dos bens sociais e de consumo que a sociedade oferece.

Desta forma, professores de escolas privadas, frequentadas por alunos das classes mais abastadas, reconhecem que em estabelecimentos escolares públicos, locais em que os alunos são mais acometidos pela problemática da desigualdade social, estão mais propensos a graves situações de violência contra o professor. Por outro lado, esses professores vinculados a instituições privadas, nos pareceram mais imune a esse tipo peculiar de violência.

Para a maioria dos professores, a desigualdade social é um dos fatores que poderia levar o aluno a cometer atos violentos para com eles. Aparentemente, essa situação de carência poderia embrutecer os indivíduos e assim provocar uma relação entre desigualdade social e personalidades destrutivas. Abramovay (2005) pondera sobre essa questão ao tratar da precariedade dos alunos em situações de extrema desigualdade social, em que estes estariam marginalizados socialmente. Estar nessa situação secundária, possuir menos possibilidade, faz com os jovens se sintam discriminados e inferiorizados e de certa forma “castiguem” a sociedade que não oferece possibilidades de ascensão e tira suas oportunidades.

A citação a seguir, de Marília Sposito, fortalece ainda mais essa relação estabelecida pelos professores entre desigualdade social e violência escolar:

No âmbito do binômio - pobreza e violência - alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos - excluídos e incluídos - uma das molduras propícias às relações de violência. (SPOSITO, 1998, p.4)

O reflexo social para a violência contra o professor também se relaciona fortemente com as questões de desvalorização da profissão docente. Ser agredido em sala de aula, ou se sentir assediado pela instituição, faz com que os professores repensem o valor da sua profissão, acende o sentimento de desrespeito, de desvalorização profissional perante a sociedade. O termo **Desrespeito** vem justamente ao encontro desse sentimento de desvalorização docente, como localizamos nas justificativas dos professores a seguir:

Acho que desrespeito é uma palavra que expressa bem, né? Esse sentimento de tristeza que a gente fica, quando vê que você se esforça tanto e o aluno vem aqui pra escola só para descontar seus problemas em você. **PO04EPU.EM**

O desrespeito é uma palavra forte. Na escola eu me senti desrespeitada várias vezes, é uma pressão muito grande. A gente é muito cobrado, mas parece que não serve para nada, que qualquer pessoa pode ocupar seu lugar e se não der conta das coisas, eles demitem e contratam outra mesmo. **PO05EPR.EM**

Apesar de apresentar aspectos normativos, a palavra **Desrespeito** vincula-se mais diretamente ao caráter funcional do núcleo central, pois ela reflete relações de conduta, comportamento e ações dos docentes na violência empreendida contra eles. É importante lembrar que é no núcleo central que as representações se estabilizam e se cristalizam, configuram-se como resistentes a mudanças, mas também são vinculadas as ações práticas dos indivíduos. Observa-se que a primeira justificativa acima entende que o desrespeito dos alunos causa um sentimento de desânimo, que se reflete nas situações pedagógicas cotidianas. A quebra da expectativa do docente faz com ele questione, repense seu papel diante do alunado, seu papel na escola.

Os professores, em suas justificativas, também refletem uma relação mais ativa em relação a procedimentos, a condutas quando se remetem a violência contra o docente. O desrespeito para o professor 05 estaria ligado ao assédio moral das instituições privadas para com o professor, que obrigaria este profissional a assumir certas posturas e ações com prerrogativas de consequências caso não haja adequação deste à instituição. Não obstante, a instabilidade empregatícia é um dos aspectos recorrentes nas falas docentes, utilizado pelas instituições escolares privadas como instrumento para “violentar” o professor.

Pôde-se inferir também pela fala do professor 08 a dificuldade da relação professor, escola e família. No presente estudo, se confirma três vieses na relação dessas três instâncias: primeiro, os professores acreditam que os valores transmitidos pela família não são suficientes, ou equivocados; segundo, a família parece delegar atribuições à escola as quais os professores não reconhecem como suas e terceiro, tanto o professor, quanto a família parecem estar atribuindo diferentes valores à instituição escolar que se chocam, ora pela diferente visão do que a escola e o professor significam para a família dos alunos, ora pelas expectativas docentes em relação a esses estudantes. Esses aspectos vêm contribuindo para mudanças de posicionamento, de atitudes e de avaliação dos professores para com a profissão docente e relações estabelecidas com seus alunos.

Diante do exposto, pôde-se dizer que a ênfase das representações sociais da violência contra o professor está em um núcleo central (normativo, funcional, resistente) focado em uma violência simbólica: o desrespeito; a crise de valores; a subserviência e subordinação à autoridade – escola-empresa e social; a desigualdade social e toda sua carga de implicações para a construção da violência contra esse profissional.

Deste modo, entendeu-se que os docentes determinam seus julgamentos, posicionamentos e condutas em relação à violência contra eles próprios, embasados nos aspectos sociais normativos de crise e sua influência na escola. Uma sociedade injusta, desigual, reproduz alunos revoltados e pobres de valores considerados essenciais para a convivência cidadã, além de se perceberem desrespeitados como profissionais em uma sociedade que não os valoriza, quer seja na atribuição salarial, nas condições de trabalho ou na pressão constante das escolas-empresas. Como também desrespeitados nas suas individualidades, caracterizam o aspecto funcional através das violências cometidas pelas famílias, pelo alunado e do assédio moral de algumas instituições privadas.

4.3 Entrevistas com as Pranchas Indutoras: o conteúdo geral das representações dos docentes

Para o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas com as pranchas, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Essa técnica é constituída de três etapas fundamentais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação.

Na primeira etapa, a pré-análise, acontece um momento de organização dos documentos a serem avaliados, para tal podem ser utilizados diversos procedimentos, tais como, levantamento de hipóteses, retomada dos objetivos a fim de fundamentar a interpretação futura, bem como a leitura flutuante. No caso desta investigação, na pré-análise foi utilizado o procedimento da leitura flutuante, através dessa leitura foram organizados de forma mais coerente os

dados obtidos através das entrevistas com os professores, possibilitando os *insights* iniciais a respeito da análise, assim como o levantamento de hipóteses.

Na fase de exploração do material, a segunda etapa, os dados são codificados a partir das unidades de registros. Corresponde a fase operacional da análise em que há os recortes, agregação ou exclusão de dados frente aos objetivos da pesquisa, enumeração, categorização dos dados, dentre outras operações de codificação. Neste estudo, na fase de exploração do material, além de organizar a codificação através das unidades de registro e de contexto, elegeu-se as regras de contagem baseadas na frequência e foram elaboradas as categorias através do agrupamento das semelhanças compreendidas dos depoimentos dos participantes.

A terceira etapa da Análise de Conteúdo se refere ao tratamento dos dados propriamente dito, é o momento da interpretação dos achados da pesquisa, inferências dos conhecimentos prévios, etc. Nesta etapa analisou-se as categorias empíricas e buscou-se compreender os sentidos explícitos e latentes das respostas dos docentes.

Dos depoimentos resultantes das entrevistas com os professores de instituições públicas e particulares, emergiram três categorias comuns a ambos os grupos, a saber: a) **“Origens da violência contra o professor”**; b) **“Manifestações de violência contra o professor”** e c) **“Atitudes de enfrentamento diante da violência”** que descrevem o conteúdo geral das representações construídas pelos docentes. De maneira geral, o conteúdo dessas categorias possibilitou a apreensão de como os professores expressam a violência contra eles mesmos na prática, a estrutura dominante, a complexidade e as especificidades das representações dos docentes. Essas especificidades ou diferenças nas representações por parte de um mesmo grupo social são explicadas pelas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto, pela dinâmica sujeito e objeto representado.

O agrupamento dos depoimentos permitiu a captação de elementos de dimensão teórica e prática das representações desses professores, reforçando e complementando termos constatados no procedimento da associação livre,

que se configurou nas categorias maiores já postuladas abrangendo o conteúdo das representações da violência contra o docente.

4.3.1 Origens da violência contra o professor

a) A violência contra o professor compreende o caráter biopsíquico da agressividade

Em seus depoimentos, os professores distinguiram duas categorias fundamentais acerca das origens da violência contra eles, uma que procurou explicar essa violência através de um caráter biopsíquico e outra que partiu do reflexo social compreendendo principalmente a desigualdade social e as relações familiares.

Os docentes situaram a perspectiva biológica através da agressividade compreendida como inerente aos indivíduos. Como indicado, Charlot (2002) define agressividade como uma pré-disposição biopsíquica reacional, que pode desencadear situações de agressão e violência. Freud (1980), igualmente, considera a agressividade como instintiva do ser humano, o que o inclinaria a situações competitivas e/ou a cometer situações de violência.

Em seus depoimentos, os professores deram indicativos de que as agressões sofridas por eles são desencadeadas em parte, por essa característica biopsíquica, algo intrínseco ao ser humano que vem à tona em situações de desequilíbrio emocional, os professores afirmaram:

Acredito que essa violência que a gente está vendo é como se fosse um estouro, porque a gente sabe que os adolescentes estão nessa fase de delimitar território, de contestar autoridade. Então é como se essa condição de agressividade que já é dele, fosse extravasada dentro da sala e o professor acaba sendo um alvo, mesmo não sendo o alvo principal. **PO01EPR.EM**

A gente sabe que o ser humano já tem essa característica, não é? Se a gente não tivesse a agressividade, não teríamos evolução. Sem esse impulso não sairíamos do lugar, então, mesmo que esses casos sejam realmente absurdos e causem indignação, temos que ver que toda violência é formada desse fator da agressividade. Temos que fazer com que nossos alunos utilizem essa agressividade para outras coisas e não para nos agredir. **PO09EPR.EFII**

Assim como indicou o professor 01, a agressividade difere da violência em si, pois essa característica biopsíquica mesmo podendo ocasionar situações violentas, pode ser apropriada e utilizada como autoproteção dos indivíduos. A esse respeito, Winnicott (1987), enfatiza a importância do ambiente para que a agressividade não se expresse em agressão. Cumpre lembrar que o elemento **agressão** é consagrado nas representações dos professores como um elemento norteador, pertencente ao núcleo central de ambos os grupos de docente, considerado como expressão empírica da agressividade.

Partindo do princípio de que a agressividade não necessariamente tem a intenção de destruir, o autor enfatiza que a segurança emocional, pode contribuir para a formação de vínculos estáveis que controlaria a destrutividade. Portanto, Winnicott aponta que a escola é um dos ambientes propícios para isso, pois ela tenta a continência de impulsos considerados inadequados, além de ser um espaço favorável para o estabelecimento de relações de confiança.

Sabbatini (2007) considera que, referente ao critério agressividade, os indivíduos estão divididos em três grupos: o primeiro grupo, onde está situada a maioria dos sujeitos, é um grupo intermediário onde estariam aqueles que manifestam agressividade dentro dos limites da tolerabilidade social. Os outros dois grupos representam extremos, um em que se encontram sujeitos que manifestam baixo índice de agressividade e outro em que encontramos indivíduos extremamente agressivos. Desta forma, pôde-se inferir que a maioria dos alunos possui um nível considerado aceitável de agressividade, sendo capazes de controlá-la ou adequá-la nas situações conflituosas.

A violência contra o professor, explicada a partir do fator agressividade biopsíquica, pôde ser então encarada como uma manifestação de conflitos dos próprios alunos reeditados no ambiente escolar, em que o professor agredido não é o alvo intencional, mas sim o profissional que personifica a norma escolar, a continência apontada por Winnicott. Para Freller (1993), os alunos agressivos na escola podem ser crianças e adolescentes que depositam suas esperanças na instituição escolar, no sentido de que ela possa suprir a

necessidade de atenção ou cuidado que estes sujeitos estão buscando, a possibilidade de expressão, o estabelecimento de limites e que nesse espaço não obtiveram respostas adequadas às suas expectativas.

Nesta pesquisa, a característica biopsíquica da agressividade foi também identificada quando no primeiro estudo discutiu-se a zona de contraste da representação de violência contra o professor. Essa característica manifestou-se no termo **descontrole**. O elemento descontrole foi justificado pelos professores como um estado psicológico do aluno, uma reação impulsionada por alguma situação de estresse, seja situações pedagógicas ou de outra ordem.

Referiram-se ao uso de drogas, brigas e desavenças com os pares, ou decorrente de problemas pessoal, familiar, afetivo, dentre outros, que se traduzem em frustração, irritabilidade, violência, ansiedade por parte do aluno para com o professor. O descontrole também pode corresponder ao *status* grupal, à necessidade de se afirmar perante o grupo que pode estimular para que o aluno atue violentamente.

Portanto, essa pulsão, biológica ou psicológica, funcionaria como uma linguagem para esses alunos. Ela se manifesta em ataques rotineiros à instituição escolar, seus usuários e seus representantes (professores e funcionários) e pode ser caracterizada, na maioria das vezes, por afrontas banais e aparentemente gratuitas, como também por casos de violência extrema, deteriorando as relações nesse ambiente. Desta forma, a característica biopsíquica da agressividade ganha destaque no conteúdo geral das representações sociais dos professores, em termos da violência contra eles próprios.

b) A violência contra o professor expressa o reflexo social

Além de se remeterem ao aspecto biológico para explicar a violência contra eles mesmos, os participantes referiram-se, prioritariamente, a episódios e eventos de natureza social. Assim como constatado na associação livre, novamente a violência contra o professor é explicada através dos termos

descontrole e **desestrutura** social e política, **reflexo** da sociedade atual (crise de valores, crise civilizatória, influência da mídia), bem como relacionada às implicações da desestrutura familiar. O social, legitimado no núcleo central das representações sociais de ambos os grupos de professores identificado na etapa anterior desta pesquisa, sugere que as dificuldades sociais, principalmente econômicas, enfrentadas pelos alunos repercutem e provocam a violência nas escolas e contra os docentes.

Os reflexos sociais se confirmaram como os aspectos mais arraigados à representação social de violência contra o professor, sendo indiscutivelmente elementos marcantes e norteadores dessa representação social. A relação estabelecida entre violência e os eventos sociais é trazida à tona devido à condição classe social dos alunos; das comunidades em que estão inseridos; da família da qual fazem parte e das mídias a que tem acesso.

Os espaços de pertença e as diversas relações ali estabelecidas pelos sujeitos implicariam para neles desencadear ou estimular atos violentos dentro da escola devido ao papel mais normativo e disciplinar exercido pela instituição frente às crianças, adolescentes e jovens. Mesmo os alunos que não atribuem os valores esperados à instituição escolar não ficam impassíveis a ela, utilizando-a como palco para a manifestação e expressão de suas frustrações, incluídas aí a violência contra o professor.

Desta forma, ainda que de maneira distorcida, a violência contra o docente revela que mesmo para aqueles que aparentemente são indiferentes à atuação do professor, na verdade podem estar atribuindo significados negativos ao seu papel e ao da instituição escolar.

Ambos os grupos de professores entrevistados nesta pesquisa concordam que a violência contra eles é decorrência de uma desestrutura social e econômica, que gera desde a violência física até a violência simbólica. Na literatura, a desigualdade social também é apontada como um dos fatores que originam a violência de maneira geral.

Como sinaliza Wanderley (1999), a contradição de uma sociedade desigual pode contribuir para manifestações de violência física e ética. Os fragmentos extraídos das falas dos professores e abaixo apresentados

ilustraram essa compreensão de violência contra o professor associada a desestrutura econômica e social:

Olha, eu vou te dizer uma coisa, sinceramente eu não vejo nenhuma violência do aluno contra o professor não. O aluno é revoltado entendeu, ele se rebela contra uma realidade que ele vive, muito embora ele nem tenha consciência. Por que o que é que a gente vê? A gente vê um povo favelado, não é? Destituído de direitos. **PA05EPU.EM**

Eu acho que é a própria escola não é? Como a maneira que ela funciona, as instalações... e a violência que a escola sofre não é? Porque no meu entendimento ela sofre já violência porque ela é um reflexo da sociedade, o que se passa lá fora reflete aqui dentro. Então se o menino ele sofre violência em casa não é? Ele não vai ser dócil na escola, ele vai ser violento. **PO08EPU.EFII**

Como já indicado, os participantes sugeriram uma relação direta entre violência contra o professor e desigualdade social. Essa carência social dos alunos, na perspectiva dos entrevistados, não se vincula apenas a situação de extrema pobreza, mas às situações gerais de desigualdade social que provocam a exclusão. A fala do professor 08, por exemplo, remeteu a questões relacionadas ao conceito de violência simbólica, como postulado essa violência simbólica referiu-se ao processo pelo qual uma classe economicamente beneficiada impõe sua cultura e interesses aos dominados. Conforme assinala Bourdieu (1975), na sociedade capitalista a escola agiria como agente de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, instituição que colabora para reproduzir as injustiças sociais e, de maneira dissimulada, trabalha para a manutenção da desigualdade social.

Cabe assinalar que, conforme colocaram os participantes, a desigualdade social pode desencadear comportamentos agressivos tanto para os desprovidos economicamente, quanto para os alunos de classes mais abastadas, que atribuem valores comerciais à educação escolar, essa última afirmação é corroborada pela fala seguinte do professor da rede particular:

As escolas particulares principalmente, elas dão mais preferência ao aluno do que ao professor porque a escola hoje é um comércio muito forte, onde o professor não tem vez, o que tem vez é o cliente que é o aluno que paga. **PO03EPR.EFII**

A violência simbólica para os professores da escola pública se expressa através das relações de desigualdades sócio econômicas e se enquadra na definição original proposta por Bourdieu (1975), como também no sentido da

violência estrutural proposta por Minayo (1994, p.8). Como já mencionado, para a autora trata-se da “violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos”. Por outro lado, a violência simbólica para os docentes da rede particular vincula-se às relações de assédio moral tanto por parte dos alunos, pertencentes a uma classe econômica privilegiada, quanto por parte das instituições de ensino.

Portanto, essa situação de violência simbólica a que estão expostos os professores da rede particular pode ser confirmada com a presença do termo **institucional** no possível núcleo central da representação social da violência desse grupo de docentes. A palavra institucional foi vinculada à violência moral, a falta de ética e a exploração do docente: uma relação institucional sedimentada na subserviência que se configura como assédio moral ora por parte dos alunos, ora por parte da instituição privada em relação aos professores (BAYEH, 2005).

Assumiu-se, como já indicado, uma semelhança entre o processo de reprodução da cultura dominante sobre as camadas populares na escola e o vivido pelos professores, como intelectuais que estão vendendo sua força de trabalho a particulares (donos de capital).

Além da desigualdade social, outro aspecto que se manifestou nos depoimentos dos professores, foram as implicações da estrutura familiar dos alunos para a incidência de violência contra os docentes. Nas falas, os sujeitos destacam que esse tipo de violência se situa nas relações professor, escola e família:

A gente procura assistir da melhor maneira que a gente pode, só que a escola deixou de ser escola pra fazer o papel da família, então é a raiz de todo problema de violência que está acontecendo, que nós estamos assumindo o papel de família e não de instituição.

PA07EPR.EFII

Você vê a desestruturação familiar que se tem né, geralmente são alunos que vem de famílias completamente desagregadas, a esposa ou o marido vem do terceiro ou quarto casamento. Você tem o problema da falta de estrutura familiar e isso reflete no nos próprios alunos, eles já vêm de uma situação familiar complicada.

PO10EPU.EM

Das falas dos professores, assim como do elemento **educacional**, pertencente à zona de contraste da representação dos docentes das escolas privadas, e do termo **familiar**, elemento constituinte da primeira periferia das representações dos docentes da rede pública, pôde-se depreender que: a) os docentes reconhecem os valores transmitidos pela família como insuficientes, ou equivocados; b) a família delega atribuições que lhe são próprias, à escola o que é recusado pelos professores como função docente e c) professores e famílias estão com diferentes olhares para o papel e função da instituição escolar.

Esses olhares se chocam, ora pela diferente visão do que escola e o professor significam para a família dos alunos, ora pelas expectativas docentes em relação a esses alunos e suas famílias. A falta de sintonia entre escola e família no que se refere ao papel de ambas as instituições, concorre para o professor avaliar suas atitudes e a própria profissão.

De acordo com Falsarella (2008) e Nogueira (2005), as novas configurações econômicas sugerem também modificações familiares, as famílias não estão em processo de desestruturação, mais do que isso, elas estão em processo de redefinição: dos laços familiares, das funções dos indivíduos no seio familiar, da divisão igualitária do sustento do lar entre os parceiros, dos objetivos da função escolar para seus filhos, das novas configurações familiares, da diminuição da prole, entre outros. Assim como afirmam as autoras, não considerar as novas configurações da família, confere em uma falta de sintonia entre escola e família, entre professores e alunos.

A redefinição do lugar do filho na família, compreendido na atualidade como objeto de afeto dos pais e não mais como possibilidade de mão de obra, também, acarreta na mudança do papel educativo na família, na mudança de valores, condutas morais e saberes transmitidos para as crianças. Portanto, a antiga família hierárquica vai dando espaço para uma família igualitária, que confere uma diferente noção do significado de respeito em relação à autoridade e a individualidade dos sujeitos.

Nesta nova configuração familiar, principalmente observada nas famílias mais abastadas, os pais sentem-se intimamente responsáveis pelo sucesso ou

das potencialidades das crianças, geralmente envolvidas em diferentes atividades: cursos de idiomas, danças, esportes, reforços escolares, etc..

Os alunos de famílias menos favorecidas não ficam alheios a essas modificações, também nessa esfera há uma tentativa constante da equiparação entre as duas redes de ensino, a pública e a privada, assim como a garantia do acesso ao ensino superior da clientela dessa rede, sendo criadas cotas para o ingresso em Universidades, bem como parcerias através de financiamentos e bolsas em instituições privadas de ensino superior, programas diversos com a participação da comunidade, enfim, programas que visam desenvolver o potencial educativo dos alunos da rede pública.

Desta forma, cresce a exigência por melhores escolas e melhores profissionais de ensino, modificando-se também as relações da escola e dos professores para com os alunos e os pais de alunos.

Outro aspecto que ganhou destaque nas falas dos professores, quando se pronunciaram a partir dos estímulos contidos nas pranchas, foi o papel da mídia como propulsora da violência contra o professor. A mídia, principalmente a televisiva, com a exposição excessiva e banalizada de casos violentos pode influenciar para que os alunos construam novas e negativas interpretações da violência (MARTÍN-BARBERO, 2000). Um dos entrevistados afirmou:

A gente vê, por exemplo, um programa muito assistido é o BBB e o que é que o BBB passa pra esse pessoal? Como é que se consegue vencer? Sendo competitivo não é? Então eu vivo uma geração onde se prioriza a competitividade, né? E não a solidariedade, o compartilhar, tudo isso reflete na cabeça do pessoal não é? A questão também do o alto grau do apelo ao consumo. **PO06EPU.EFII**

Constataram-se, a partir das falas dos professores, que os meios de comunicação de massa transmitem modelos de sucesso alcançados por meio de ações antiéticas forjadas no sucesso econômico fácil, da fama banalizada, da corrupção, modelos que não valorizam o trabalho, o esforço, tampouco a escolarização. A propagação desses modelos inadequados influencia na formação do caráter e serve como referências negativas na constituição da personalidade desses jovens. Esses comportamentos e ações perversas, incutidos e difundidos pela mídia, povoam o universo simbólico desses profissionais quando se manifestam sobre a violência contra si próprios.

Pôde-se afirmar que a discussão travada entre mídia e violência escolar é balizada pela crise de valores atuais, a mídia influencia o jovem a adotar comportamentos consumistas, violentos e até mesmo estimular a erotização juvenil, visto o conteúdo de alguns programas veiculados como apelo para o aumento da audiência. A substituição do convívio familiar pela programação televisiva, pelo computador, bem como a falta de diálogo, podem influenciar a manifestação de atitudes agressivas dos jovens.

Para Njaine e Minayo (2003, p.127) a banalização da violência, bem como a transmissão de exemplos inadequados por parte da mídia “promove uma certa confusão de perspectiva sobre o real e o imaginário e, por consequência, uma banalização das relações sociais fundadas nas agressões e na eliminação do outro.”.

Nesta perspectiva, a família desempenha um papel fundamental segundo os professores entrevistados. Para os docentes da rede particular, a chamada **desestrutur**a familiar dos alunos se reflete no caráter mercantil que seus estudantes, famílias e instituições atribuem à educação, bem como no modo como são tratados por esse grupo, ou seja, os professores são encarados como meros prestadores de serviço. Já para os profissionais de escolas públicas, o termo **desestrutur**a familiar alude ao pouco comprometimento e responsabilização das famílias no processo educativo, entregando essa tarefa unicamente à escola o que distorce e descaracteriza a função desta instituição, bem como a função do professor. Para esse grupo de docentes a família tem sido negligente frente aos jovens e adolescentes no que tange a resolução de conflitos, negociação de divergências, desrespeito para com o outro, depredações do ambiente em que vivem.

Porém, o discurso de que as famílias, sobretudo as mais pobres, são as responsáveis pela violência, não é totalmente aceito. A esse respeito, Dubet e Martucelli (1995) ponderam que os valores esperados pelos docentes podem não ser os mesmos valores das recentes configurações familiares, como também das famílias em situações de vulnerabilidade e, ainda de acordo com estes autores, quando os valores escolares são determinados por uma cultura dominante (isso em todos os grupos sociais, não apenas com os menos

favorecidos), os alunos são excluídos da lógica da integração escolar, o que pode gerar desinteresse, hostilidade, atos de agressão e depredação da escola e manifestação de atos violentos para com os professores.

Portanto, os eventos de natureza social configuraram-se como os aspectos norteadores das representações no que concerne ao desencadeamento da violência contra o professor. Podem ser expressos através da desigualdade social e política, constituída como um reflexo da sociedade atual (crise de valores, crise civilizatória) e através das implicações da desestrutura familiar, tanto por meio da mercantilização da educação, quanto mediante a negligência para com esse papel educador inerente à instituição familiar. Esses achados corroboram os estudos sobre a temática que vêm mostrando que as raízes da violência na escola encontram-se na violência social, na família, e em condições estruturais como a pobreza e desigualdade social (LUCINDA et al., 1999; GUIMARÃES, 1996).

4.3.2 Manifestações de violência contra o professor

Através das entrevistas conduzidas mediante os comentários sobre as pranchas, foi possível compreender o que o professor, no cotidiano de suas práticas e relações, considera como manifestações de violência contra ele. Foram tomadas como amostras empíricas de violência contra o professor, por eles próprios, a violência verbal e indireta, física e a depredação do ambiente escolar. Do ponto de vista das características, os professores de escolas públicas enfatizaram as experiências de agressões físicas e depredações; os das instituições particulares deram destaque as humilhações e agressões verbais. Isso reforça a consideração feita por Moscovici (1978) de que as representações sociais referem-se a construções simbólicas que reúnem experiências originadas em contextos diversos, ou seja, elas são situadas.

Constatou-se que a violência verbal foi a mais sofrida e enfrentada pelos docentes tanto de escolas públicas, quanto de escolas particulares. Essa violência aparece como o tipo mais comum e corriqueiro. Os professores referiam-se a manifestações de violência verbal afirmando:

Só verbalmente não é? Chamar o professor de idiota, de cretino, mas a gente se queixa, chama a família... mas isso tornou-se até comum não é? Porque aqui dentro realmente da escola a gente acha que isso é comum, hoje a gente já passou a achar isso comum, você acredita? **PA03EPU.EFII**

Geralmente pelo menos nas escolas que eu tenho trabalhado não são físicas, são de formas gerais as verbais. E aí eu defino violência verbal quando um aluno me desrespeita, me desacata, quando eu digo que ele tem que prestar atenção e ele fala por cima do que eu tô falando, quando ele dá as costas pra mim, então são situações que você volta e meia se depara nas escolas particulares. **PA08EPR.EFII**

Conforme Debarbieux (2006), Charlot (2002) e Abramovay (2002), essas agressões se caracterizam como incivildades, seriam ações de desrespeito corriqueiras, tais como insolências, falta de atenção, recusa em cooperar, piadas de mau gosto, palavrões, etc., que perturbam o ambiente escolar e desafiam a autoridade docente. Para Garcia (2006, p.4) “as incivildades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar tacitamente esperado como boa conduta social”.

Como já indicado, para Charlot (2002), em alguns estabelecimentos escolares as incivildades estão incorporadas em comportamentos cotidianos, em que alunos e professores são profundamente atingidos no que diz respeito à identidade profissional e pessoal e a sua dignidade, e que estas ações de incivildades passam a se configurar como violência. O que é considerado corriqueiro, o que se torna banalizado, pode ocasionar sensação de impotência, de conformismo. E mais grave ainda, a violência banalizada pode ser naturalizada em algumas situações nas relações interpessoais na escola, o que é corroborado pela afirmação de Abramovay e Rua transcrita a seguir:

Em um primeiro momento, essas ocorrências menos severas como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral são pensadas mais como precursores de ocorrências graves, do que como práticas violentas em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal podem se resolver pelo diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, agravem-se até chegar às agressões físicas, que requerem, muitas vezes, o envolvimento da polícia (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.236).

Esse agravamento da situação, demonstrado através da agressão física, foi trazido à tona na representação dos docentes de ambas as redes, porém com perspectivas diferentes. Os professores da rede pública relatam casos de violência física que presenciaram, tiveram contato próximo, ou vivenciaram. Os professores da rede particular, por sua vez, citam casos de violência física que ocorreram ou que tomaram conhecimento, sofridas por colegas preferencialmente vinculados à rede pública. Afirmaram os participantes:

Já teve um caso de um amigo meu que o aluno disse pra ele “olhe está vendo professor, com esse saco aqui de maconha eu ganho muito mais dinheiro do que o senhor ganha em um mês, eu vendo ele em dois, três dias e já ganho o seu salário que o senhor ganhou o mês inteiro”. Então você vê que a realidade é bem diferente né? Aí nesse caso esse é um amigo meu que trabalha na rede pública. **PA07EPR.EFI**

Comigo já aconteceu o aluno queria bater em mim porque eu quis que ele, ele fizesse o trabalho. Segundo ano médio, no ano retrasado. Um aluno grande! Quase que era como a primeira professora, com os dentes quebrados. **PA02EPU.EM**

Como observado, o discurso dos professores de escolas privadas, frequentadas por alunos das classes mais abastadas, apontaram que em estabelecimentos escolares públicos, onde os alunos são mais vulneráveis à desigualdade social, podem existir maior número e mais graves situações de violência contra o professor.

Convém destacar que, mesmo assinalando algumas situações que envolvem violência contra o professor (violência institucional, violência verbal), a fala dos docentes da rede privada no que concerne à violência física, remeteu a um expectador, alguém que representa a violência a partir do outro, neste caso, de seus pares (docentes da rede privada). Já o professor da escola pública falou mais abertamente do que ele vivencia, demonstrando propriedade do objeto, inclusive nos casos de agressões físicas.

São dois grupos com bases de representações diferentes da violência física contra os docentes: enquanto os professores da rede pública representam esta violência baseados em situações reais de enfrentamento, os professores da rede privada representam essa violência a partir de outros

referentes, como as conversas, os episódios vivenciados por colegas de profissão e o que circula sobre o assunto nas redes sociais.

Com base nesses achados, pôde-se inferir estar diante de uma possível zona muda na representação dos docentes das escolas privadas. Se o referente empírico da violência se configura justamente como a violência física (MICHAUD, 1989), a narrativa de negativa perante casos desse tipo sugere que a violência contra o docente não se concretiza de fato nas escolas privadas, se restringindo a esfera simbólica.

Deste modo, dois aspectos parecem estar compondo a representação dos docentes de escolas privadas: um verbalizado, explícito (a violência institucional e indireta) outro não explicitado, que conforme Abric (2005) incidiria numa zona muda. Sobre isso, elucida Machado (2012):

A zona muda constituiria um conjunto de representações comuns e partilhadas que não são reveladas facilmente nos discursos diários. Por não serem considerados bem aceitos perante a sociedade, esses significados e sentidos atribuídos aos objetos não viriam à tona assim tão facilmente, o que explicaria o fato de os discursos serem tão comumente baseados no “politicamente correto”. (MACHADO, 2012, P.188)

Ainda, esta possível zona reprimida colocada em prova poderia refutar os valores normativos compartilhados pelo grupo pesquisado, demonstrando a existência de um aspecto contranormativo dos princípios que regem a representação dos professores da rede privada. Além disso, esses docentes poderiam empreender uma tentativa de “gestão de impressão”, explicada por Abric (2005) como a busca dos indivíduos em suscitarem uma imagem positiva de si, apoiada principalmente na tentativa de aceitabilidade social:

As pessoas selecionam os aspectos expressáveis das representações sociais de determinados objetos, em razão da normatividade que percebem estar em jogo na situação na qual se encontram; e, por conseguinte, apresentam aquilo que imaginam ser a “boa resposta” ou o discurso “politicamente correto”. (...) A zona muda ou mascarada de uma representação social integra a consciência dos indivíduos, contudo não pode ser expressa por eles, devido à situação social em que se inserem. (MACHADO, 2012, P.188)

Os professores da rede particular de ensino aparentemente perpetraram o movimento contemplado na citação acima: selecionaram aspectos expressáveis das representações da violência contra si em razão da

normatividade que acreditaram estar em jogo, apresentando uma resposta racionalizada ou “politicamente correta”. Ainda, compreendendo a desvalorização da profissão docente, a zona mascarada da representação em questão poderia apreender um esforço dos docentes em construir uma imagem profissional positiva deles, de garantir ao menos um espaço de proteção em relação aos males que atingem a profissão docente, desprestígio social, degradação profissional, que não desejam expor ainda mais (LAPO e BUENO, 2003).

Outro fator que poderia provocar a construção da possível zona muda dos professores em questão seria a própria representação que estes atores possuem da escola pública, caracterizada nas justificativas dos docentes das escolas privadas, como palco propício para o acontecimento de situações mais graves de violência.

Ainda, não parece ser “politicamente correto” falar abertamente dos conceitos negativos empreendidos a respeito do espaço da escola pública (desestruturada, destinada aos pobres) e da clientela de alunos que a compõe. Esses elementos são trazidos à tona através de considerações amenizadas como as que aparecem nas justificativas a seguir:

Eu, graças a Deus, não me lembro de histórias. Eu tenho dado muita sorte, até pelas escolas também, de estar em escolas particulares, escolas que são relativamente rígidas com a disciplina. **PO04EPR.EM**

Não, ainda não tive, nem tive nem quero ter... Nunca tive nenhum tipo de contato com essa violência. **PA02EPR.EFII**

Cabe lembrar, ainda a consideração de Jodelet (2001) a respeito dos sistemas de interpretação que norteiam as diferentes relações dos sujeitos com o mundo e com os outros:

(...) Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (JODELET, 2001, p. 22).

Os professores da escola pública apontaram para a manifestação da violência por meio de atos de vandalismo. A depredação do ambiente escolar é uma manifestação da violência na escola já identificada desde as primeiras

pesquisas que se debruçaram sobre a temática no Brasil (SPOSITO, 2001). Os professores distinguem como atores desse vandalismo tanto os alunos, como grupos externos à comunidade escolar que utilizam a escola como palco para seus confrontos. Isto é exemplificado nas falas dos professores, a seguir:

Porque tem uns que quebram tudo, quebram banheiro, quebram tudo na escola, né? Alguns alunos sobem no telhado da escola, destelham alguma sala que esteja em aula e urinam em cima dos professores.
PA03EPU.EFII

Agora o que a gente sofre muito aqui é invasão de galeras, a comunidade de fora, certo? A gente tem invasão de galera, eles invadem a escola pública não pra roubar, mas pra pichar a escola, pra destruir, quebrar banca, quebrar porta, quebrar grade entendeu? O que eles encontram pela frente eles quebram.
PA01EPU.EFII

Esses atos de vandalismo compreendem a destruição do ambiente escolar, isto é, depredação dos banheiros, roubos de equipamentos pertencentes à escola, destruição de cadeiras e lousas, pichações de paredes e muros do estabelecimento escolar. O vandalismo relaciona-se a violência **da** escola, assim categorizada por Charlot (2002 p. 434) essa modalidade está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: “quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam”. Essa ação dos alunos pode corresponder à necessidade de se afirmar para o grupo escolar, ao *status* grupal, contestação da autoridade docente e da instituição escolar, impulsionando para que o aluno atue violentamente.

Além disso, o vandalismo também compreende a invasão de sujeitos alheios à escola que utilizam o espaço como o ambiente para resolverem conflitos. Guimarães (1998) problematiza justamente, sobre a intervenção de grupos externos à escola. Segundo afirma, grupos distintos podem utilizar o espaço escolar para resolver problemas entre si, trazendo para esse âmbito disputas externas a ele, produzindo nesse cenário sentimento de insegurança, incerteza, ansiedade e medo.

Assim sendo, cumpre lembrar a caracterização feita por Charlot (2002) em que a violência **na** escola explicaria esses atos violentos que não se relacionam à prática pedagógica e são praticados pelos alunos, ex-alunos ou membros da comunidade dentro da escola. Por exemplo: “quando um bando

entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Contudo, a depredação do ambiente escolar também aparece atrelada a outros fatores. De acordo com Guimarães (1996), o vandalismo pode ser decorrente da resistência aos mecanismos de controle e práticas padronizadoras presentes na instituição escolar, que favoreceriam a eclosão de manifestações violentas contra o patrimônio e os agentes escolares. Deste modo, os atos de depredação seriam formas de contestação, protesto contra essas práticas.

Destacou-se assim, as colocações de Abric (2000) em relação à necessidade de se considerar a experiências dos sujeitos, a visão funcional do mundo que particulariza a representação em relação aos modelos de referências dos professores:

Toda representação é (...) uma visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade (ABRIC, 2000, p. 27-28).

4.3.3 Atitudes de enfrentamento diante da violência

Na tentativa de identificar práticas docentes frente à violência contra o professor no contexto da escola, procurou-se captar dos sujeitos entrevistados suas ações para o enfrentamento desse fenômeno. O que se captou foram mais sugestões do que ações. Essas sugestões para prevenir a violência nas escolas demonstraram um leque de possibilidades que se expressa através do dinamismo e da complexidade desse tipo de violência.

Os professores tenderam a sugerir ações contra a violência na escola de maneira geral e não as concretizam de fato. No campo da efetivação, encontraram-se a tentativa de manter um bom relacionamento com os alunos e

a punição dos agressores, através da expulsão da sala de aula, conversas com os pais e até mesmo repressão policial.

Os professores concordaram que a falta de medidas punitivas concorre para propagação da violência, tanto no ambiente escolar como na sociedade como um todo. Eles aderiram à ideia de extrair ou retirar do ambiente escolar, ou da sociedade (dependendo do ato violento praticado) o aluno que esteja cometendo atos agressivos, pois, o sentimento de impunidade pode gerar manifestações mais graves de violência para com o professor:

Existem algumas leis que dão uma certa cobertura pra criança e pro adolescente. Então eles se acham mais cheios, com aquela coisa, vou fazer que não vai haver punição, que eu estou acobertado, que o estatuto da criança e do adolescente vai fazer com que eu não sofra todas as consequências. Às vezes acabo até comparando com..., passou no Fantástico uma reportagem, uma criança de doze anos que assassinou a madrasta dele, pra você ver. Quer dizer lá, nesse estado dos Estados Unidos, a criança vai ser, a partir dos doze anos, vai ser tratada como adulto. Pode ser julgado, pegar prisão perpétua. Aqui não, se uma criança de doze anos matar, daqui a seis ou sete anos, tá livre. **PO04EPU.EM**

Apesar destes graves aspectos criminosos apontados pelos professores, os próprios docentes revelaram, através da análise das palavras evocadas, que a violência contra eles decorre de uma estrutura social dominante, que funciona como principio gerador e explicativo da violência contra o professor e supera a questão da responsabilização individual. As alternativas de acolhimento do jovem e o diálogo; melhoraria do ambiente escolar; até mesmo da melhora dos laços de convivência para combater essa violência, estavam presentes nas sugestões dos professores.

Essas alternativas se expressaram na tentativa de estabelecerem um bom relacionamento com os alunos, bem como desenvolver projetos pedagógicos para enfrentar os diversos tipos de violência na escola. Os educadores deram pistas de que deveriam discutir junto com a comunidade escolar sobre sua exposição à violência, buscando juntos formas de prevenção, pois muitos não se sentiam preparados para desenvolver estratégias de enfrentamento pra esse tipo de violência.

De acordo com Gilly (2001), a representação articula de modo coerente as controvérsias entre a realidade e a ideologia, assegurando a função de legitimação do sistema da representação e de justificação das práticas

cotidianas. Pôde-se inferir a partir disso, que a representação dos docentes pôde transmitir esta contradição entre o que se espera (as sugestões dadas por eles) e o que realmente se exercita no cotidiano de suas práticas (LIMA, 2009).

A tentativa de manter um bom relacionamento com os alunos, numa relação de respeito mútuo foi expressa como estratégia empírica efetuada pelos professores no combate a violência, evidenciada em algumas falas, como as seguintes:

O primeiro passo pra tentar evitar esse tipo de violência ou minimizar, é você ter o respeito para com os alunos e os alunos para com você. Se não tiver esse respeito, você vê violência na sala de aula banalizada. Então a primeira coisa é você impor esse respeito, esse contrato de respeito do aluno para com você e de você com o aluno para que você possa controlar os alunos dentro da sala de aula e não deixar essas agressões ocorrer dentro da sala de aula, o aluno não ficar menosprezando, chamando palavrão na sala de aula. **PO05EPR.EM**

Olhe o que a gente tenta aqui é um pouco de aproximação do aluno, saber um pouco do que acontece com ele, tentar conversar, alguns estão abertos a essa conversa, outros são irredutíveis. **PA02EPU.EM**

Os professores reconheceram a escola como um lugar privilegiado para a mediação dos conflitos, portanto acreditam que o trabalho, a partir de projetos que abordem a temática da violência pode ser importante efetivo contra a violência expressa contra eles próprios.

Eles destacaram a necessidade da escola trabalhar como mediadora na reflexão crítica dos conteúdos sobre a violência veiculados pelos meios de comunicação, bem como os casos que acontecem dentro da própria escola através de projetos, seminários, palestras e até na própria aula, utilizando o fenômeno da violência como tema transversal. Destacou-se que os professores, no que concerne a estratégias de enfrentamento, se referem à violência escolar de forma geral, não se restringem apenas a violência contra o professor. A esse respeito afirmaram:

Eu acho que campanhas, alguns tipos de atividades jovens, atividades criativas que construam alguma coisa pra esses alunos, que tenha essa visão ainda de mundo, não é? O mundo dele ainda é voltado pra isso, mas é uma questão de construir, não é? É criar pilares pra que eles, uma base pra que eles tenham um desenvolvimento mais longo. **PO06EPU.EFII**

O que a escola pode fazer pra tentar diminuir a violência, a escola está fazendo, a patrulha escolar está fazendo a parte dela com campanhas contra a violência, né? Vai até criar o patrulheiro mirim pra tentar ajudar a escola. Nós com a equipe de sociologia, geografia e história estamos fazendo o projeto de direito e cidadania, pra também passar palestra sobre o *bullyng* e sobre homofobia.
PA05EPU.EM

Cumpra destacar que as sugestões propostas pelos professores aparentemente são factíveis de serem realizadas, pois envolvem ações de baixo custo e consideram eles próprios como agentes mobilizadores na realização dos projetos de combate dessa violência. Ao falarem dos modos de enfrentamento, percebeu-se a tendência dos professores de relacionarem a violência contra eles como fenômeno passível de ser combatido por meio de situações pedagógicas, portanto além de questões de cunho social, o fenômeno está relacionado também a questões de ordem pedagógica.

Outra questão levantada pelos professores é a relação da família com a escola na resolução de conflitos. Para Njaine e Minayo (2003) a integração da família e a escola permite uma efetiva parceria na prevenção da violência na escola. Os professores também apontaram essa integração, reconhecendo-a como um dos pontos fundamentais no combate à violência no ambiente escolar:

Porque às vezes o pai pode até ter a vontade de querer ajudar o filho de querer resolver, mas nem sempre ele sabe o caminho. A questão psicológica, porque é que meu filho tá assim? Né? Não, este é um comportamento único, eu vou tirar o vídeo game, eu vou tirar a diversão. Poxa mas, não será que a causa está na diversão? Ou é uma questão anterior? Então, tentando com a família e junto com a escola resolver essa questão, quer dizer buscando a raiz do problema. **PO10EPU.EM**

Já que um dos possíveis elementos desencadeadores da violência, citado pelos professores, é a relação familiar deteriorada, é pertinente que os docentes recorram à família dos alunos como aliada no combate a ações agressivas, na tentativa de se efetivar um elo de confiança entre a casa e a escola. Esse elo permitiria ampliar o diálogo sobre o problema da violência, amparado pela escola e família do aluno, contribuindo para diminuir as distâncias nas relações professor, aluno e família, na tentativa de reverter comportamentos agressivos de alguns alunos.

Tendo em vista os depoimentos dos professores, cumpre destacar que o conteúdo das representações dos docentes envolveram as ações de combate a violência contra o professor baseadas nas especificidades de cada instituição. As especificidades das instituições escolares, bem como a natureza dos atos violentos predominantes nas relações interpessoais nas escolas, requerem que as estratégias de enfrentamento sejam desenvolvidas considerando sempre as características sociais, econômicas e culturais da população em que a escola se encontra. O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos, também foi constatado como fundamental para dirimir a violência na escola visto a complexidade e a dinâmica do fenômeno em questão.

É pertinente observar ainda, que a ênfase dada pela TNC à função prática das representações advém do entendimento de que as representações determinam os comportamentos dos sujeitos e dos grupos. As entrevistas com os professores através das pranchas serviram como instrumento para aprofundar as relações mais práticas das representações desses professores nos cotidianos da sala de aula, expressas através das origens da violência contra o professor, das suas manifestações contra ele e das atitudes de enfrentamento diante do fenômeno.

Um dado importante captado através das pranchas foi a indicação de uma possível zona muda nas representações dos professores da rede privada, no que concerne a violência física contra eles. Essas especificidades ou diferenças nas representações por parte de um mesmo grupo social são explicadas também pelas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto, pela dinâmica, sujeito e objeto representado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das escolas da região metropolitana do Recife; bem como as implicações das representações para suas práticas. Partindo do pressuposto de que o trabalho docente compreende situações que envolvem violência contra os professores, buscamos situar as formas como essa violência se desenvolve no espaço da escola e como ela se relaciona com as práticas docentes. Compreendendo que a abordagem metodológica é fundamentada pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa (ABRIC, 1994) adotou-se a abordagem qualitativa.

De acordo com Minayo (2000), esse tipo de pesquisa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido apenas em números, portanto se enquadra nos intuits desse projeto, permitindo que adentremos nos sentidos das ações e relações humanas.

Para contemplar o proposto acima, tomou-se como referencial a Teoria das Representações Sociais, apresentada inicialmente por Serge Moscovici, bem como a Teoria do Núcleo Central, instaurada primeiramente por Jean-Claude Abric. Empreendeu-se o esforço de situar as representações sociais dos docentes no contexto social, assim como os fatores psicológicos que a configuram. Para tal, consideramos a escola pública e a escola privada e seus respectivos grupos de professores, como espaços que abrangem diferentes estruturas sociais, como espaços propícios à construção de representações sociais diferentes.

Relembrou-se que através do levantamento do estado da pesquisa sobre a violência contra o docente, foi identificada a ausência de investigações que se debrucem especificamente sobre a temática, entendida como subtópico de uma estrutura maior, a violência escolar. Com efeito, as pesquisas recentes sobre a violência escolar tem analisado o fenômeno sob a ótica das relações interpessoais entre os alunos, contemplando o fenômeno do *bullying* (FANTE, 2005) e das consequências pedagógicas que implicam o fenômeno, através do conceito de indisciplina (ESTRELA, 1994).

Porém, indicou-se que a partir dos anos 2000 a violência contra o docente por parte do aluno, pais de aluno e da instituição, vem se configurando nas relações de violência na escola, observa-se inclusive, que cresceram as notícias sobre casos em que os professores estão no papel de vítima. Ainda, o estado da pesquisa evidenciou a ausência de investigações que abordassem especificamente a violência contra o professor com o aporte da Teoria das Representações Sociais.

Reafirma-se que para a Teoria do Núcleo Central, uma representação só será diferente se constituir núcleos centrais diferentes. Para a análise das representações à luz dessa abordagem, é necessário compreender os conteúdos, a estrutura interna e o núcleo central de uma determinada representação. Isto demanda uma abordagem plurimetodológica que vise contemplar os construtos acima postulados pela TNC.

Desta forma, nesta investigação utilizou-se como instrumentos o teste de associação livre de palavras para levantamento do conteúdo; um teste do núcleo central, para verificação do referido núcleo das representações e sua possível estrutura; e a entrevistas com pranchas projetivas, que deram pistas mais aprofundadas a respeito da organização do conteúdo e das implicações práticas dos elementos da representação. Apesar do limitado tempo institucional de que se dispõe a pesquisa, acredita-se que foi respondido a contento o proposto para esta investigação.

A delimitação do campo empírico do estudo, dos critérios dos participantes, bem como a construção dos instrumentos projetivos da pesquisa, consideraram as indicações propostas tanto pela TNC, quanto pelos resultados do obtidos em um estudo exploratório que visava caracterizar as representações sociais da mídia digital da violência contra o docente. Tendo em vista que a violência contra o professor situa-se no *hall* de assuntos considerados polêmicos, procurou-se desenvolver instrumentos de coleta de informações menos diretivos, que possibilitassem o acesso às informações mais espontâneas da parte dos sujeitos.

É importante lembrar que baseado em diversos autores, contemplados no decorrer da investigação, o conceito de violência contra o professor se

refere a toda forma de agressão física ou moral, provocada por alunos, pais de alunos e a própria instituição, dentro do ambiente escolar, causando danos à integridade física e moral dos professores. Essa agressão é deflagrada a partir de situações do próprio ambiente escolar, caracterizando principalmente situações da dinâmica da sala de aula, como chamar atenção de alunos, dar nota baixa, reprovação, entre outros. Também de assédio moral e desvalorização profissional dos docentes.

Os resultados da presente investigação indicaram que a violência contra o professor envolve elementos de diferentes ordens, comportamentais, psicológicas, cognitivas, afetivas, entre outras. É interessante destacar também que na primeira etapa do estudo, as representações dos docentes, de escolas públicas e privadas, foram organizadas em torno de núcleos centrais diferentes. Como sabido, o núcleo central determina a significação e a organização das representações sociais, ancorado no sistema de valores partilhados pelos membros do grupo. Uma representação social só será diferente se estiver organizada em torno de núcleos centrais diferentes, daí a possibilidade da comparação entre as representações dos referidos grupos de docentes (ABRIC, 2003).

Na primeira etapa do estudo, o núcleo central da violência contra os docentes da escola privada se organizou em torno dos elementos **Agressão, Desrespeito e Institucional**; bem como para os docentes da rede pública, a representação se estruturou nos elementos do núcleo: **Social e Agressão**. Ressaltou-se que mesmo compreendendo as funções essenciais do núcleo central (normativa, funcional e avaliativa), o sistema periférico desempenha um papel decisivo para a compreensão da representação. Assim, buscou-se relacionar os significados dados pelo núcleo central das representações com os elementos periféricos que funcionaram como componentes concretizadores da representação da violência contra o professor.

Apesar de ambas as representações serem constituídas de um elemento comum, a **agressão**, por este ser justamente o referente prático da violência, os professores dão significados diferentes às representações: enquanto a representação dos professores da rede privada norteia-se pelo elemento

institucional, que expressa na prática docente uma violência predominantemente simbólica e indireta (assédio moral, subserviência, etc.); a representação dos professores de escola pública considera elementos sociais (família, desigualdade social, etc.) como fatores geradores e explicativos da violência contra eles na sala de aula, indicando que a violência contra o professor é um reflexo de uma sociedade desigual que violenta o aluno e faz dele um reflexo da mesma na sala de aula.

Apesar de não situarem as situações pedagógicas como gênese para a violência contra o professor, ao se remeterem a modos de enfrentamento, percebeu-se a tendência dos professores relacionarem a violência contra eles como fenômeno passível de ser combatido por meio de situações pedagógicas, portanto além de questões de cunho social, o fenômeno está relacionado também a questões de ordem pedagógica. Mais do que estabelecer uma relação entre pobreza e violência, os professores parecem indicar que a relação direta se dá entre violência escolar e desigualdade social.

Constatou-se também que a violência simbólica para os professores da escola pública se expressa através das desigualdades sócio econômicas, enquanto a violência simbólica para os docentes da rede particular é caracterizada pelas relações de assédio moral das instituições privadas e dos alunos pertencentes a uma classe econômica privilegiada, para com eles.

Conforme o pressuposto da TNC, as representações determinam os comportamentos dos sujeitos e dos grupos. As entrevistas com os professores através das pranchas serviram como instrumento para captar as relações mais práticas das representações desses professores nos cotidianos da sala de aula, expressas através das origens da violência contra o professor, das manifestações da violência contra ele e das atitudes de enfrentamento diante do fenômeno.

Um dado importante captado através das pranchas foi a indicação de uma possível zona muda nas representações dos professores da rede privada, no que concerne a violência física contra eles. Convém destacar que a partir dessas entrevistas, pôde-se identificar que os professores da rede privada não reconhecem que casos de violência física sejam efetivados nessas escolas.

Inferiu-se então, estar diante de uma zona muda na representação dos docentes dessas escolas. Se o referente empírico da violência se configura justamente como a violência física (MICHAUD, 1989), a narrativa de negativa perante casos desse tipo sugere que a violência contra o docente não se concretiza de fato nas escolas privadas, se restringindo a esfera simbólica.

Deste modo, dois aspectos parecem estar compondo a representação dos docentes de escolas privadas: um verbalizado, explícito (a violência institucional e indireta) outro não explicitado, que conforme Abric (2005) incidiria numa zona muda. Essas especificidades ou diferenças nas representações por parte de um mesmo grupo social são explicadas também pelas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto, pela dinâmica, sujeito e objeto representado.

Para finalizar, o aprofundamento a respeito da estrutura interna através do teste do núcleo central, sugeriu que os docentes ancoram a violência contra eles próprios, nos aspectos normativos sociais através da ideia de crise social e sua influência na escola (CHARLOT, 2002). Como também, o desrespeito às suas individualidades caracterizam o aspecto funcional manifestado nos atos de violência cometidas pelas famílias, pelo alunado e o assédio moral de algumas instituições privadas.

Em síntese, mais do que tentar esgotar o referido tema tratado nesta pesquisa, admitiu-se que a presente investigação constitui-se de reflexões que objetivam estimular novas ponderações a respeito da temática. Os professores participantes da pesquisa demonstraram através de suas justificativas, que a violência contra o professor se encontra na esfera das relações pedagógicas e denunciam a carência de subsídios nas suas formações iniciais, no que concerne ao enfrentamento do fenômeno no cotidiano.

Os resultados sinalizaram limites e dificuldades dos professores para lidarem com o fenômeno da violência escolar e contra si. Os achados ainda suscitaram questões tais quais, qual é o papel dos cursos de formação diante do fenômeno? Como os centros de formação podem ser mais parceiros dos professores em relação à violência? Sugere-se, portanto, que mais investigações considerem a violência contra o docente como objeto de

pesquisa. Assim como, sejam empreendidos estudos de natureza colaborativa, entre centros e faculdades de educação, a fim de melhor qualificar os futuros professores, bem como auxiliar os atuais docentes na busca de alternativas para o enfrentamento do problema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.) Cotidiano das escolas: entre Violências. Brasília: UNESCO; **Observatório de Violências nas escolas**; MEC, 2005

_____. RUA, M. das G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques e représentations sociales**. Paris: PUF, 1994a

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998 (p. 27-38).

_____. O estudo experimental das representações sociais. Em D. Jodelet (Org.), **As representações sociais** (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA D. C. & CAMPOS, P. H. **Representações Sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro. Museu da República. 2005. p. 22-34.

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALLPORT G. (1954). **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley

ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009

_____. Adolescentes em manchete (policial). In: PAVIANI, A.; FERREIRA, I. C. B.; BARRETO, F. F. P. (Org.). **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: UnB, 2005.

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. S. ;TRINDADE, Z. A. Representações e práticas sociais. **Temas de Psicologia**. Ribeirão Preto, v.8, n.3, p.257 - 267, 2002

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANTUNES, D. C. e ZUIN, A. Á. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc. [online]**. p. 33-41, vol. 20, no. 1, 2008.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. [1961]. 3 ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Caderno de Pesquisa**. UFRJ. n.117, nov/2002a p.127-149

ASSIS, S. G. de. **Crescer sem violência. Um desafio para educadores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES, 1994.

ASCH, S. Forming impressions of personality. **Journal of Abnormal & Social Psychology**, 63, 346-350, 1946

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 4ª. Edição, 2009.

BATISTA e PINTO. Segurança nas escolas e burnout dos professores. In: CODO, W. (coord.) **Educação: Carinho e trabalho**. CNTE, Brasília: UNB/Psicologia e Trabalho. Petrópolis, Vozes 1999, p. 312 a 323, 1999.

BAYEH, S. C. J. O professor e o assédio moral. **Revista PUC Viva**, v. 22, 2005.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARLOT, B. A etnografia da escola. **Em Aberto**, Brasília. Vol. 11, p. 53. 1992

_____. **Da Relação com o Saber; elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHESNAIS, J. C. **Histoire de la violence**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

CAMACHO, L.M.Y. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. ANPed, GT Sociologia da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24>

CAMPOS, P. H. O estudo das relações entre práticas sociais e representações. **Revista Estudos**. Goiânia: UCG, 2003a.

CANDAU, V. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CRUZ, T. M. **Relações de gênero, conflito e violência nas séries iniciais**. ANPed GT: Sociologia da Educação, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28

DEBARBIEUX, E. **Violência na Escola**. Instituto Piaget, 2006

DEJOURS, C. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paralelo 15 / Editora Fiocruz, 2004a. p.127-139.

DOISE, W. Les représentations sociales. In C. B. Ghiglione & J. P. Richard (Orgs.), **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990

_____. **Logiques sociales dans le raisonnement**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **La Escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. In **Revue de métaphysique et de morale**. VI; 273-302p. 1989

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores)

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 2.ed. Porto: Porto Editora; LDA, 1994.

_____. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto, 2002

EVANS, P. **The verbally abusive relationship: how to recognize it and how to respond**. 2 ed. Massachusetts: Adans Média Corporation: Holbrook, 1996

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T. VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**. v. 9 n. 28 set./dez. 2009

FALSARELLA, A. M. E a família, como vai? **Presença Pedagógica**, v. 14. N.84. nov/dez. São Paulo, 2008.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. **Rev. Campinas**, SP: Verus editora, 2005.

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais**. Pedrinho Guareschi; Sandra Jovchelovitch (Orgs). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59

FERNANDES, A. C. **Um estudo sobre o engendramento da indisciplina no cotidiano escolar**. ANPed GT – 14 Sociologia da Educação, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/

FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. **Psychologie & Société**, nº 4; 57-80; 2001/2.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 172.

FRASER, M. T. D. Delinqüência infanto-juvenil e culpa. In U. T. Peres (Ed.), **Culpa** (pp. 95-103). São Paulo, SP: Escuta, 2001.

FRELLER, C.C. **Trabalhando com pais sobre indisciplina escolar: um desafio para o psicólogo**, ANPed, GT- 20 Psicologia da Educação, 2001, 16 p. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2001T.PDF>>.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. In: **Standard edition da obra psicológica completa de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980/1912a, v. 12, p.133-143.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. Campinas, **ETD – Educação Temática Digital**, v.8, n.1, p.10-32, dez/ 2006.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. Em: JODELET, D. (Org.), **As representações Sociais** (pp. 321- 341). Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.136, p.201-224, jan./abr. 2009.

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

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GUILLOTTE, A. **Violence et Education – Incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro; 1996. 205 p. Tese (Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, M. E. A escola entre quadrilhas e galeras: juventude segregada. In: **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GUIMELLI, C. ROUQUETTE, M. L. Contribution du Modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. **Bulletin de Psychologie**, tome XLV, n. 405, p. 196-202, janvier-février, 1992.

HEIDER, F. Social perception and phenomenal causality. **Psychol. Rev.**, 1944, 51, 358-374.

_____. **A Psicologia das relações interpessoais**. São Paulo, Pioneira: 1970

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. (M. H. Kühner, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1998), 2000.

_____. **Mal-estar no Trabalho: redefinindo o assédio**. (R. Janowitz, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 2001), 2002.

JODELET, D. **Folies et représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.17-44p.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.65-88, março, 2003.

LEYMANN, H. The content and development of mobbing at work. **European Journal of Work and Organisational Psychology**, 5(2), 165-84, 1996.

LIMA, R.R. **O professor da Universidade Federal de Mato Grosso e algumas de suas circunstâncias: um estudo de representações sociais sobre atividade de pesquisa, perspectivas de futuro, ações do Governo Federal e mudanças sócias**. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação e Psicologia. UFMT. 2006. 340p.

LIMA, A. M. de. **O Bom Aluno nas representações sociais de professoras da Rede Municipal do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

LOBATO, V. da S. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola**. ANPED, 2006 GT – 20 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1739--Int.pdf>

LOPES, N. A. A. Bullying-comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal Pediatria**. Rio de Janeiro. 2005.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v.24, n.4, Dec 1979, p.520-37.

MACEDO, R. M. de A.; BOMFIM, M. do C. A. Violências na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.

MACHADO, L. B.; Carvalho, M, R, F de. **Explicitando a função de saber nas representações sociais de construtivismo dos professores alfabetizadores**. In: 5º Encontro de Pesquisas em Representações Sociais, 2003, Natal. 5º Encontro de Pesquisas em Representações Sociais. Natal: UFRN, 2003. v. 1. p. 123-126

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo Central e Periferia das Representações Sociais de Ciclos de Aprendizagem entre Professores. **Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)**, v. 18, p. 345-363, 2010.

MACHADO, L. B. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos aprendizagem entre professores. **ETD – Educação temática digital**. Campinas, SP v.14 n.2 p.186-201 jul./dez. 2012

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MAGAGNIN, A. T. **A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília**. Dissertação, Brasília: UNB. 1999

MARQUES, N. A. **Retrato falado da violência na escola pública**. Dissertação: Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2006

MARTIN-BARBEIRO. J. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. XXIII, n. 1, jan-jun. 2000.

MENIN, M. S. de S. O aspecto normativo das representações sociais: Comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121-135, 2007.

MICHAUD, Y. **A Violência**. São Paulo, Ática, 1989.

MINAYO, M. C. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. in: **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 10 (supl. 1), 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999

_____. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fiocruz,

Ed. Garamond, 1999.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MIRANDA, F. A. N. ; ANDRADE, O. G.; FUREGATO, A.R.F.; RODRIGUES, R. A. P. **Representação social da sexualidade entre idosos institucionalizados**. In: 51 congresso Brasileiro de Enfermagem e Congresso Panamericano de Enfermería, 1999, Florianópolis. 51 Congresso Brasileiro de Enfermagem e Congresso Panamericano de Enfermería, 1999. p. 586.

MOLINER, P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In GUIMELLI, C. **Structure et transformations de représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 199-232.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003

_____. On social representations. Em J.P. Forgas (org.), **Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding**. London: Academic Press. 1981

_____. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF. 1961

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. Trad. Álvaro Cabral.

MOSCOVICI, S., DOISE, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Lisboa: Horizonte, 1991.

MORAIS, R. de. **Violência e educação**. Campinas, Papirus, 1995.

NASCIMENTO, I. TRINDADE, M. Os significados da violência na escola para professores de escolas públicas de Belém. **Travessias**, 2007. Disponível em www.unioeste.br/travessia.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.119-134, 2003.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. In: ANPEd., 28, 2005

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.11-30.

OLIVEIRA, A. L.; CHAMON, E. M. O. Q.; MAURICIO, A. G. C. Representação social da violência: um estudo exploratório com estudantes de uma

universidade do interior do estado de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 261-274, Editora UFPR. 2010.

OLIVEIRA, C. D.; MARQUES S. C.; TOSOLI, A. M. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005.

OLIVEIRA, É.C.S.; MARTINS, S.T.F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**; 19 (1): 90-98; jan/abr. 2007

OLWEUS, D, Sweden. In P.K. Smith et al. (eds), **The Nature of School Bullying: A Cross-National perspective**. London: Routledge, 1999.

Organização Mundial da Saúde - OMS, "**Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**". Genebra, 2002. Disponível em: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf

OSÓRIO, C. **A socialização escolar: educação familiar e escolar e violência de gênero nas escolas**. "Outras Vozes", nº 19, Maio de 2007.

PAIVA, F. *da S.* **Educação e Violência nas Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis: a percepção dos leitores de Batman**. Dissertação: Mestrado em Educação, UFPE, 2011.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação. **Revista semestral de Ciências Sociais e Educação**, Rio de Janeiro, ano II, n.2, IEC, 1997

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.** vol.28 nº.100 Campinas Oct. 2007

PINHEIRO, F. M. F., WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, 39, 995-1018, 2009.

PLACCO, V. M. N. S. **Aids, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio**. *ANPED*, 2007, GT – 20 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3025--Int.pdf>

PROSHANSKY, H. M. Las técnicas proyectivas em la investigacion operativa:

diagnóstico y edicion encubiertos. In: ABT: L.E.; BELLAK, L. **Psicologia Projectiva**. Buenos Aires, Paidós, 1967.

RESES, E. da S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e Cultura**, v. 6 n. 2, JUL./DEZ. 2003, P. 189-199.

RIBOLLA, M. B.; FIAMENGHI JR, G. A. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SABBATINI, R. M.E. Harvey William Cushing: uma breve biografia. **Revista eletrônica Cérebro & Mente**, jun. 2007.

SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, 27(1), 105-122, 2001.

SENA, I. A. G. de, **Educação e violência sob os olhares e as vozes dos estudantes moradores da favela do Coque**. Dissertação: Mestrado em Educação, UFPE. Recife, 2011.

SOARES, M.B.; FRAGA, M.C.P.; OLIVEIRA FILHO, P. de. **A Violência Escolar em discursos de professores de escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife**. UFPE. 2010

SOARES, M. B.; MACHADO, L. B. O **Discurso Circulante na Mídia Digital Sobre Violência Contra o Professor**. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012

SOUSA, C. A. M. ; LIRA, A. ; SOUZA, T.C.R. . **As violências da concretude e invisibilidade do medo: a visão de professores de escolas públicas**. In: XXVIII Congresso Internacional da Associação Latinoamericana de Sociologia ALAS, 2011, Recife - PE. XXVIII Congresso Internacional da Associação Latinoamericana de Sociologia ALAS, 2011.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2.a ed. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 117-145.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

_____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo: USP, v27, n. 1, p. 87-103, jan/jun 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas da educação.** 18 ed. rev. e atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na Escola: análise da influência das mudanças socioculturais.** ANPED – GT- 14 Sociologia da Educação, 2003, Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariadasgracastigre.rtf

UDEMOM, União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial. **Pesquisa violência nas escolas - Incidência, causas, conseqüências e sugestões,** 2000 Disponível em: <http://www.aomestre.com.br/org/ud/ud4.htm>

VALA, J. Representações sociais e Psicologia do conhecimento. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), **Psicologia Social** (4. ed., pp. 335-384). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, 45(405), 203-209, 1992.

VILELA, R. A. T.; COELHO, U. S. **O TRABALHO DO PROFESSOR NAS CONDIÇÕES DE ADVERSIDADE: Escola, Violência e Profissão docente.** Dissertação: Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. BELO HORIZONTE, 2006.

WACHELKE, J. R. F; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, México, DF, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método em pesquisa das Representações Sociais. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais 2ª ed.** – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.p.149-185.

WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org) **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WINNICOTT, D. W. (1987a). Agressão. In: **Privação e Delinqüência** (pp. 89-96). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1939)

_____. A tendência anti-social. In: **Privação e Delinqüência** (pp. 127-137). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1956), 1987b.

ZALUAR, A. (org). **Violência e educação**. São Paulo, Cortez editora, 1992

_____. **Maquina e Revolta** (2 ed.). São Paulo: Brasiliense, 2002

_____; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Rev. Bras. Ciências Sociais**, fev. 2001, vol.16, n. 45, p.145-164.

ANEXOS

ANEXO 1: Técnica de Associação Livre de Palavras

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Representações Sociais da violência contra o professor na escola.

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

IDADE:

TEMPO DE SERVIÇO:

ESCOLA EM QUE TRABALHA:

TURMA QUE LECIONA:

FORMAÇÃO ACADEMICA:

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO? SE SIM QUAL?

1. Cite cinco palavras que lhe vem à mente para completar a expressão:

“VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR É...”

() _____

() _____

() _____

() _____

() _____

- Enumere as palavras escritas acima, em seguida eleja duas palavras que melhor definam a expressão “VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR É...”. Justifique sua resposta.

ANEXO 2: PRANCHAS INDUTORAS

1. PRANCHA 1:

ALUNO QUEBRA OS BRACOS E SEIS DENTES DE PROFESSORA NO RIO GRANDE DO SUL



2. PRANCHA 2:

PROFESSOR É AGREDIDO
DENTRO DE ESCOLA EM
RECIFE



3. PRANCHA 3:

ADOLESCENTE QUE MATOU
PROFESSORA: "MIREI NA
CABEÇA PARA MATAR E
ATIREI"



4. PRANCHA 4:

JUSTIÇA DETERMINA
INTERNAÇÃO DE
ADOLESCENTE QUE AGREDIU
PROFESSORA



ANEXO3: Teste do Núcleo Central

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Representações Sociais da violência contra o professor na escola.

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

IDADE:

TEMPO DE SERVIÇO:

ESCOLA EM QUE TRABALHA:

TURMA QUE LECIONA:

FORMAÇÃO ACADEMICA:

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO? SE SIM QUAL?

Dentre os termos abaixo, enumere a ordem de importância para que melhor seja respondida a expressão “Violência contra o professor é...”

- Agressão**
- Desrespeito**
- Institucional**
- Social**

Eleja duas palavras que melhor definam a expressão “VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR É...”. Justifique sua resposta.
